This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

DE L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

EN ANGLETERRE ET EN ÉCOSSE.

DROITS DE PROPRIÉTÉ ET DE TRADUCTION RÉSERVÉS.

DE L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

EN ANGLETERRE ET EN ÉCOSSE.

RAPPORT

ADRESSÉ

A SON EXC. M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

PAR MM.

Jacques (Camille)

J. DEMOGEOT,

OFFICIER DE LA LÉGION D'HONNEUR, DOCTEUR ÈS LETTRES,
AGRÉGÉ PRÈS LA FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS,

ET

Henri

H. MONTUCCI,

CHEVALIER DE LA LÉGION D'HONNEUR, DOCTEUR ÈS SCIENCES MATHÉMATIQUES,
PROFESSEUR AGRÉGÉ AU LYCÉE IMPÉRIAL SAINT-LOUIS.

PARIS.

IMPRIMERIE IMPÉRIALE.

M DCCC LXVIII.

1868

441

Educ 8 18 188.5

LA634
.D39

1875, June 4.

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MONROE C. GUTMAN LIBRARY

A SON EXCELLENCE

MONSIEUR VICTOR DURUY,

MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Monsieur le Ministre,

Au milieu des grands travaux que le Gouvernement de l'Empereur accomplit et prépare pour développer à tous ses degrés l'instruction publique de la France, Votre Excellence a désiré s'environner de toutes les informations utiles sur l'état actuel de l'enseignement dans les principaux pays de l'Europe. Déjà l'Allemagne, la Belgique, la Hollande, ont été par ses ordres l'objet de diverses études. Par arrêté du 15 janvier 1866, Votre Excellence a daigné nous charger de visiter l'Angleterre et l'Écosse, pour y étudier dans son ensemble et dans ses curieux détails l'organisation si peu connue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur de cette grande nation.

Déjà préparés pendant plusieurs mois par la lecture des documents imprimés les plus intéressants et particulièrement des volumineux rapports publiés par les diverses commissions

que le gouvernement anglais avait chargées d'un travail analogue au nôtre [1], nous avons, dans une tournée de deux mois, février et mars 1866, dirigé notre observation sur tous les points dont nos études préliminaires nous avaient signalé l'importance. La vue des lieux et des choses, la libre conversation avec les hommes, ont éclairé d'une vive lumière les premiers linéaments du tableau : un mot entendu, un trait de physionomie, un détail fortuit, une confidence intime, nous ont souvent fourni un commentaire ou une rectification. Enfin nous avons recueilli sur place toutes les impressions personnelles, tous les renseignements officiels et officieux qu'une année de méditation devait ensuite mettre en œuvre.

Deux mois étaient bien courts pour accomplir la partie active de notre mission, la visite de l'Angleterre et de l'Écosse : nous les avons doublés en nous séparant. Après nous être entendus sur nos principes et notre marche, après avoir visité de conserve quelques-unes des institutions les plus importantes tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur, nous nous sommes partagé le reste de la tâche, sans cesser de correspondre et de mettre en commun nos observations et les résultats obtenus.

[1] *Public schools Commission*, rapport avec l'appendice et les témoignages, 4 vol. in-fol. 1864. — *Oxford University Commission*, id. id. 3 vol. in-fol. 1852. — *Cambridge University Commission*, id. id. 1854. — *Durham University Commission*, id. 1 vol. in-fol. 1863. — *Scottish Universities Commission*, id. id. 1863. — Le gouvernement anglais poursuit sa grande enquête par l'intermédiaire d'une commission chargée d'étudier l'état de l'enseignement dans la classe moyenne. Le rapport de cette dernière commission n'a point encore paru : nous avons du moins conféré avec l'un des membres qui la composent.

Nous venons aujourd'hui, Monsieur le Ministre, offrir à Votre Excellence, dans le présent volume, la première partie de notre travail, celle qui contient notre étude sur l'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne, c'est-à-dire, ses établissements analogues à nos lycées et colléges. Un second volume, dont la rédaction est déjà fort avancée, renfermera l'exposé des systèmes d'enseignement supérieur suivis dans le même pays.

Avant d'aborder notre sujet, permettez-nous, Monsieur le Ministre, d'appeler votre attention sur une remarque où nous cherchons, non un éloge pour nos efforts, mais une excuse pour nos lacunes. Il n'est pas aisé en Angleterre d'observer de près et par ses propres yeux le mécanisme de l'enseignement. En France, l'étranger curieux de connaître le fonctionnement de nos lycées n'a qu'une seule clef à obtenir pour ouvrir toutes les portes, et cette clef ne se refuse jamais. Un mot du Ministre de l'Instruction publique lui permet de visiter à son gré tous les établissements de l'État. En Angleterre, où l'État n'a point d'établissements, les Ministres peuvent vous « présenter » (*introduce*), et une si haute recommandation a toujours pour conséquence l'accueil le plus hospitalier; mais le chef de l'Institution se réserve le droit de limiter avec prudence les satisfactions de votre curiosité. On répond avec sincérité à toutes vos questions; mais si l'on vous permet d'entendre, on ne vous laisse pas toujours la liberté de voir. Les classes sont un sanctuaire parfois inaccessible. Les refus sont assaisonnés d'une courtoisie parfaite. On allègue l'usage, qui ne

veut pas que des étrangers assistent à l'enseignement, le danger des précédents, qu'il ne faut pas établir, l'intérêt des études, qu'il faut éviter de troubler, les droits du conseil d'administration, des gouverneurs, des agrégés, des fidéicommissaires. Il faut toute une diplomatie pour triompher de ces obstacles. La visite de chaque école exige un siége en règle, et la citadelle ne capitule pas toujours.

Lorsque, en 1862, une commission formée par ordre de la Reine ouvrit une vaste enquête sur l'administration et l'enseignement des grandes écoles publiques, les commissaires, qui étaient tous des hommes du premier mérite et du plus haut rang, le comte de Clarendon, le comte de Devon, lord Lyttelton et autres personnages des plus distingués dans l'État et dans la science, interrogèrent à leur gré par écrit et de vive voix les principaux et les professeurs; mais ils n'entrèrent point dans l'intérieur des classes. En vain demandèrent-ils à fixer leur opinion sur le résultat de l'enseignement, en examinant un certain nombre d'élèves par des compositions écrites, selon l'usage de l'Angleterre. Sur les neuf grandes écoles auxquelles ils proposèrent cette épreuve, deux seulement y consentirent; encore ne fut-ce pas sans quelque répugnance. Eton, avec une réserve polie, « espéra que les commissaires ne jugeraient pas cette mesure indispensable. » Winchester, avec plus de rondeur, repoussa cette demande « par une prière énergique » (*strongly deprecate*). — Il aurait été « médiocrement réjoui (*exhilarated*) de s'entendre dire qu'il a passé un bon examen dans une épreuve si isolée, et très-inutilement blessé d'apprendre qu'il

en a subi un mauvais. » La Chartreuse déclara nettement que « ce serait examiner les maîtres plutôt que les élèves. » Saint-Paul se retrancha fièrement derrière « le droit de ses gouverneurs et le sien. » Les Négociants-Tailleurs (*Merchant-Taylors*) « regrettèrent d'être obligés de dire qu'ils ne pouvaient entrer dans les vues de la commission, ni offrir de contribuer à les réaliser. » Harrow fit observer avec une finesse délicate que « le nom des commissaires donnerait à l'examen une importance peu justifiée par ses résultats. » Shrewsbury accepta, « mais non sans regret. » Rugby fit des objections, mais se déclara prêt « à n'y pas insister, si les commissaires persévéraient dans leur opinion. » La Commission royale recula devant cette répulsion unanime, et renonça à examiner les élèves des écoles publiques.

Nous qui ne pouvions avoir aucun droit et aucune prétention, nous avons très-souvent, grâce à cette circonstance même, obtenu de la bonne volonté des maîtres le privilége d'assister à leurs classes. Nous avons pu, sinon interroger les élèves, ce qui pourtant nous a été quelquefois offert, du moins les suivre dans un assez grand nombre de leçons et nous faire une idée suffisante des procédés de l'enseignement.

Un exemple, que nous allons citer malgré la familiarité nécessaire des détails, va mettre dans tout son jour la nature des relations que nous avons trouvées dans quelques grandes écoles et le degré d'investigation qui nous a été permis.

Nous devions visiter, dans le voisinage de Londres, une des écoles publiques qui, par leur réputation, par le nombre de

leurs élèves et la nature de leur enseignement, tiennent un rang analogue à celui de nos meilleurs lycées de Paris. Nous arrivions munis d'une de ces lettres d'introduction que, grâce au prince de La Tour d'Auvergne, ambassadeur de France, lord Clarendon et M. Layard nous avaient données avec une complaisance inépuisable. En Angleterre, l'étranger *introduit* devient aussitôt pour la maison un hôte, presque un ami. Le principal était en classe : tous les principaux de ce pays sont en même temps professeurs. Une jeune mère avec son enfant, charmante petite fille rose et blonde, recevait en son absence. Un accueil plus gracieux encore que ne pouvait être celui du docteur nous fit oublier les moments de l'attente. A son retour nous causâmes longuement d'études, de colléges; on nous expliqua tout le système de l'école; on répondit avec une bienveillance extrême à toutes nos questions; on éclaircit toutes nos difficultés. Nous reconnûmes bientôt que nous avions devant nous un des esprits les plus judicieux et les plus délicats, un des hommes qui pouvaient et voulaient nous renseigner le mieux sur toutes les choses relatives à l'éducation anglaise. On nous fit voir toutes les parties de l'école : bâtiments, chapelle, bibliothèque, emplacement des jeux, chambres d'élèves, classes enfin, mais classes vides. Une seule chose nous fut refusée, d'une manière polie mais péremptoire, le privilége d'assister à la distribution de l'enseignement.

Le jour s'avançait, nous voulions partir. Une invitation pressante, cordiale, d'autant plus irrésistible que le docteur ne fut pas seul à nous la faire, nous força, malgré le petit dépit

de notre désappointement, à remettre notre départ au dernier train du soir. Nous trouvions, en cédant, une compensation à notre échec : nous allions voir réunis, sinon les élèves, du moins une bonne partie des professeurs; nous allions pouvoir causer avec eux, à une heure et à une place où l'épanchement est le plus naturel. Nous restâmes donc, nous vîmes la plupart des maîtres de l'établissement. Une estime, un respect profond de notre part, des deux côtés peut-être une sympathie sincère, ne tardèrent pas à s'établir. Au départ on avait presque oublié que nous étions étrangers.

Le lendemain nous reçûmes à Londres une lettre qui nous priait de renouveler notre visite dès que nous en aurions le loisir. On avait tenu conseil après notre départ, et l'on avait décidé que les professeurs seraient libres de nous ouvrir individuellement les portes de leurs classes, et de recevoir *comme amis* les hommes qu'on aurait refusé d'admettre à tout autre titre. En effet, quelques jours plus tard, toutes les classes que nous désirâmes visiter nous furent ouvertes; et l'excellence de l'enseignement nous prouva que ce qu'on laissait voir si difficilement n'avait pourtant aucun intérêt à demeurer caché.

Il nous reste à solliciter de Votre Excellence, Monsieur le Ministre, une grâce dont nous venons déjà d'user, celle de nous exprimer dans ce travail avec la liberté de langage et l'abandon de pensée que permet un ouvrage destiné au public. Nous craindrions, en nous emprisonnant dans les formes respectueuses d'un Rapport officiel, d'altérer en quelque chose la sincérité de nos impressions. L'Écrivain qui a honoré sa vie

par le culte de l'histoire et de la vérité sera indulgent pour les efforts plus ou moins heureux de ceux qui se proposent, dans une sphère plus humble, d'atteindre le même but.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, les sentiments du profond respect avec lequel nous sommes

de Votre Excellence

les très-humbles et très-dévoués serviteurs.

J. Demogeot. H. Montucci.

Paris, le 8 avril 1867.

DE L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

EN ANGLETERRE ET EN ÉCOSSE.

PREMIÈRE PARTIE.

ANGLETERRE.

INTRODUCTION.

DIFFÉRENTES CLASSES D'ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION SECONDAIRE.

Il en est de l'éducation nationale en Angleterre comme de toutes les institutions de ce pays : elle ne se présente pas, au premier regard, comme un système, comme le développement logique d'une idée, d'un plan préconçu, mais comme le produit bizarre de plusieurs forces diverses, et souvent contraires; c'est, en apparence, un ensemble purement fortuit de traditions, d'usages plus ou moins raisonnés, d'améliorations locales, d'innovations hardies ou timides, le tout abandonné à l'initiative individuelle, dans une complète abstention de l'autorité publique. C'est une ville bâtie sans alignement donné, où les maisons se placent à leur gré et se moulent selon leur caprice.

En Angleterre, l'État n'enseigne pas ; il intervient seulement dans l'instruction des classes pauvres, par des subventions, quand on les sollicite, par une surveillance et des inspections, qu'on accepte pour prix de ses secours. Quant aux classes aisées, elles sont majeures; l'État ne se charge pas de leur tutelle.

« Nous sommes, dit le comte de Harrowby[1], une nation douée d'habitudes sociales et politiques toutes particulières; nous vivons dans un pays libre; notre éducation ne peut nous être imposée par l'autorité d'un seul homme ou d'un seul corps. »

Aussi, bien des *hommes*, bien des *corps*, mettent la main à l'œuvre collective, ce qui ne semble pas devoir faciliter l'harmonie. Les universités, les diverses églises, les partis politiques, des associations industrielles, des compagnies d'actionnaires, une foule innombrable de particuliers, élèvent des écoles et choisissent à leur gré leurs programmes, leurs règlements, leur personnel.

L'enseignement traditionnel, tel que l'a constitué la Renaissance, survit dans les universités et les écoles de grammaire. Oxford et Cambridge n'exercent, pas plus que l'État, aucune autorité officielle; mais elles s'imposent à l'opinion par le mérite de leurs gradués et par la dignité de leur discipline. Toutes les écoles veulent avoir à leur tête les lauréats des deux vieilles métropoles du savoir. Les études classiques vivent et règnent avec elles et par elles dans une portion du domaine scolaire.

Mais le grec, le latin, les mathématiques pures, ne suffisent plus aux besoins des sociétés modernes : l'opinion publique demande les langues vivantes, l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, etc. Les vieux universitaires repoussent, ou acceptent de mauvaise grâce cette invasion des barbares. Des maîtres plus hardis essayent de l'admettre. Les deux systèmes sont en présence.

Le clergé a eu jusqu'ici le patronage de l'enseignement; les uni-

[1] Distribution des prix du collége de Liverpool; Noël 1865.

versités sont surtout des séminaires ecclésiastiques. Par les universités l'Église anglicane possède presque tout l'enseignement secondaire supérieur; car, en Angleterre, l'opinion a peine à séparer l'école de l'église; on craint d'anéantir l'éducation en la séparant de l'instruction religieuse. Les communions dissidentes ont également leurs écoles. Cependant un parti nombreux et éclairé pense qu'au-dessus des doctrines qui séparent, il y a la vérité plus complète qui réunit. Il a fondé des écoles séculières où le catholique vient s'asseoir à côté du protestant, le quaker auprès de l'israélite. Il enseigne les dogmes universels, et laisse aux familles le soin des différences.

C'est ainsi que chacun attaque par son côté le grand problème. Les Anglais ont la sagesse de ne pas tuer les vieilles institutions; ils les laissent, suivant leur vitalité propre, se transformer ou périr au contact des choses nouvelles.

Il semble qu'à travers cette multiplicité de directions et de tendances, il soit difficile de trouver quelque chose en Angleterre qui puisse recevoir le nom d'instruction publique.

Toutefois ces tendances et ces directions ne sont pas aussi capricieuses qu'elles le paraissent; elles représentent nécessairement des besoins et des intérêts; elles répondent au moins à des préjugés, quelquefois plus impérieux que les besoins. Un système d'enseignement, une école ne pourrait vivre sans l'adhésion d'une certaine partie du public. Les institutions les plus florissantes sont celles qui satisfont le mieux aux exigences de l'opinion. Il y a là une sorte de suffrage public, sinon universel, où l'on vote avec des billets de banque.

Au milieu de ce conflit des doctrines et des volontés se forment de grands courants d'opinion, qu'on peut aisément distinguer et décrire. A ce titre les systèmes d'instruction ont une importance et une signification plus sérieuses ici qu'ailleurs : ils représentent non la résolution passagère d'un organe du pouvoir, mais la pensée, l'esprit de plusieurs générations; ils reproduisent, dans ses qualités et ses défauts, le génie national de l'Angleterre.

Deux forces principales sont aujourd'hui en lutte dans l'éducation comme depuis longtemps dans l'État : l'une soutient les traditions du passé et montre avec un légitime orgueil les grandes choses qu'elles ont faites; l'autre, plus sensible aux exigences du présent, appelle les innovations et s'efforce de les réaliser. Les universités, les grandes écoles publiques, les anciennes écoles de grammaire, presque tout le clergé anglican, composent la première. Des corporations municipales, des associations de négociants, de manufacturiers, de riches propriétaires, les écoles et les examens de l'État, constituent généralement la seconde.

Nous suivrons dans notre Rapport cette division naturelle : nous partagerons les établissements d'instruction secondaire en deux classes, sous les noms d'ÉCOLES ANCIENNES et d'ÉCOLES NOUVELLES.

PREMIÈRE SECTION.

ÉCOLES ANCIENNES.

CHAPITRE PREMIER.

FONDATION ET DOTATION DES ÉCOLES ANCIENNES.

Les écoles que nous appelons *anciennes* justifient en général cette désignation et par l'époque où elles ont été établies, et par la nature de leur enseignement. Quelques-unes datent du XIVe siècle et remontent même au delà; la plupart ont été fondées au XVIe et au XVIIe siècle. La langue latine et la langue grecque forment la base de leurs études. On les nomme communément *écoles de grammaire*. Pourvues d'une dotation et créées, non d'après un plan méthodique, mais par la générosité arbitraire des fondateurs, elles sont répandues d'une manière fort inégale, et sans égard au besoin de la population, sur la surface de la Grande-Bretagne [1].

Parmi les écoles de grammaire (*grammar-schools*) quelques-unes ont dû à des circonstances heureuses et à la supériorité de leur enseignement une prospérité exceptionnelle. La mode s'est mêlée de leur succès et l'a agrandi en le prolongeant. Une riche et nombreuse clientèle a donné à leurs maîtres de magnifiques traitements et à leurs élèves des professeurs d'élite. Ces institutions sont celles qu'on appelle plus spécialement *écoles publiques* : elles vont nous offrir le type le plus complet et le plus parfait des anciennes écoles.

[1] Le comté de Bedfort en possède 1; Rutland, 2; Wilts, 7; Cornwall, 6; Middlesex (sans Londres et sans Westminster), 10; Sommerset, 15; Oxford, 15; Stafford, 22; Lincoln, 27; Lancaster, 78; York (North riding 40, West riding 62, East riding 10), 112; tous les comtés de Wales, 32.

Les écoles *publiques* n'ont rien de ce qui, en France, motiverait cette dénomination : elles n'appartiennent pas à l'État, et ne dépendent en aucune façon du Gouvernement. Ce sont des établissements créés par des donations, par des legs, organisés selon les règlements ou *statuts* du donateur, et gouvernés par un corps qui représente ses droits et son autorité. On les nomme *publiques* parce qu'elles ne sont la propriété d'aucun particulier, et qu'elles sont accessibles à quiconque peut y payer sa pension. Le seul rôle de l'État par rapport à ces fondations a été d'en reconnaître l'existence, et de les constituer personnes civiles par l'octroi d'une charte de corporation.

La plus ancienne de toutes, celle de Winchester, est antérieure de plusieurs générations (1387) à la Réforme et à la Renaissance. Un demi-siècle plus tard (1441) naît le collége d'Eton, formé sur le même plan et soumis aux mêmes règles. L'école de Westminster est une des nombreuses *grammar-schools* attachées aux églises cathédrales et collégiales; elle succéda à l'ancienne école catholique du monastère de Saint-Pierre et en conserva longtemps l'importance. Harrow, Rugby, Shrewsbury, Merchant-Taylors, Saint-Paul, sont les plus florissantes des écoles fondées au XVIe siècle, soit par les donations des princes, soit par la libéralité de quelques particuliers.

Les écoles que nous venons de nommer étaient loin d'avoir, à l'époque de leur naissance et dans l'intention de leurs fondateurs, l'importance, la richesse et les hautes prétentions pédagogiques qu'elles possèdent aujourd'hui. C'étaient, comme les autres écoles de grammaire, de modestes externats, destinés à recevoir et à instruire gratuitement les enfants du voisinage. Une seule grande salle, ordinairement magnifique d'architecture, comme le sont les édifices de cette époque, s'ouvrait à tous les élèves; un seul maître, assisté quelquefois d'un maître d'études (*usher*), était chargé de l'enseignement; un humble salaire rémunérait ses travaux. Le maître d'Eton recevait annuellement 24 marcs d'argent ou 16 livres, avec 3 livres et 18 shillings de plus pour sa nourriture et 1 livre pour ses habits.

Il était en outre logé dans le collége. Le principal de Winchester recevait en tout 13 livres et 6 shillings[1].

Malgré les immenses accroissements qu'ont pris la richesse et l'importance des écoles publiques, plusieurs restes de leur humble origine frappent encore aujourd'hui l'étranger qui les visite. La plupart réunissent toujours les diverses classes de leurs élèves dans une salle commune, où plusieurs maîtres enseignent à la fois; le principal est toujours chargé personnellement d'une part de l'enseignement, et c'est à lui et à lui seul que revient la plus désagréable de toutes les corvées de l'école, celle du châtiment corporel, du châtiment puéril, qui s'inflige encore fréquemment en Angleterre suivant les us et coutumes de nos ancêtres.

Par bonheur pour l'avenir des écoles, une grande partie de leur dotation consista en terres, manoirs, fermes, dîmes, rectorats, bénéfices, dont le revenu devait suivre dans sa plus-value l'accroissement général de la richesse publique. Tandis qu'à la même époque plusieurs colléges de l'université de Paris, dotés d'une rente en argent d'une quotité déterminée, voyaient leurs ressources décroître avec l'avilissement relatif des métaux précieux, et finissaient par mourir d'inanition, leurs sœurs les écoles d'Angleterre acquéraient progressivement des richesses inespérées. Rugby, à sa fondation, sous Élisabeth, recevait, entre autres propriétés, une terre de huit arpents, située dans le comté de Middlesex, à un demi-mille du mur de Londres, et rapportant alors un revenu annuel de 8 livres. Londres franchit son mur d'enceinte et envahit les champs légués à l'école : dès le commencement de ce siècle, en 1807, son terrain de Middlesex lui rapportait déjà plus de 2,032 livres (50,800 fr.) et ce revenu a continué de croître pendant les quarante années suivantes.

[1] Le révérend James E. Thorold Rogers, professeur d'économie politique à l'université d'Oxford, a établi dans une savante dissertation sur la valeur de l'argent aux différentes époques de l'histoire d'Angleterre, que la valeur échangeable de l'argent de 1440 à 1449 était environ douze fois ce qu'elle est aujourd'hui. De 1515 à 1524, le rapport n'est plus que de 1 à 8 et de 1559 à 1568, de 1 à 4.

L'école de Saint-Paul, fondée vers la même époque, avec un revenu territorial de 118 livres, tire aujourd'hui 8,300 livres (207,500 fr.) des mêmes propriétés. Toutes ses dépenses soldées, elle a un excédant annuel de 2,500 livres (62,500 fr.), déjà accumulé jusqu'à la somme de 20,000 livres (500,000 fr.); et l'on prévoit qu'en 1888 l'excédant sera de 4,500 livres (112,500 fr.) chaque année. L'école du Roi-Édouard, à Birmingham, dotée à sa fondation d'une terre qui rapportait 21 livres (525 fr.), tire aujourd'hui de ce même terrain, placé au centre de la ville, autour de la gare du chemin de fer, la somme annuelle de 11,000 livres (275,000 fr.). Les écoles et les colléges d'Angleterre, n'ayant pas eu à subir le redoutable nivellement que la révolution française a imposé à toutes nos corporations, sont restés propriétaires et maîtres d'eux-mêmes; ils n'ont eu à compter ni avec l'État, à qui ils ne demandaient rien, ni même avec les pères de famille, dont ils pouvaient absolument se passer. Faisons observer cependant que les écoles les meilleures, les plus florissantes sont loin d'être les mieux dotées. Harrow ne tire de ses domaines qu'un revenu de 1,100 livres (27,500 fr.), et celui de Rugby, malgré la bonne fortune des terrains de Middlesex, ne monte pas au-dessus de 5,653 livres (141,325 fr.), dont l'école dépense environ le vingtième, suivant les touchantes prescriptions de ses statuts, à l'entretien de douze pauvres vieillards. Peut-être est-il bon pour un établissement d'instruction publique de n'être pas trop désintéressé dans ses succès.

CHAPITRE II.

GOUVERNEMENT DES ÉCOLES PUBLIQUES; LEUR SURVEILLANCE.

Chacune des écoles publiques de l'Angleterre est soumise à un corps spécial qui en représente le propriétaire aux yeux de la loi et en administre les revenus. Rien de plus varié que la constitution, les attributions et les droits de ces corps gouvernants : on peut cependant les diviser en deux classes très-distinctes, les colléges et les conseils de fidéicommissaires (*trustees*).

Le mot *collége* reviendra souvent sous notre plume dans le cours de ce Rapport. Pour en bien comprendre la signification, il est important de ne jamais lui attribuer le sens que nous y attachons aujourd'hui dans l'Université de France, celui de grande pension, de maison d'enseignement : il faut songer plutôt à l'idée qu'exprimait le mot latin *collegium*. Un *collége* anglais est une société d'hommes voués à l'étude, qui se recrutent eux-mêmes par l'élection, comme nos académiciens, et jouissent en commun, comme les membres des ordres religieux, sous la réserve de leurs statuts, des propriétés et avantages dévolus à leur institution. Les maisons d'éducation ne sont pas toutes (il s'en faut bien) adjointes à un collége. Quand elles le sont, il faut distinguer avec soin le collége de l'école. Le collége est alors le propriétaire collectif de la *school;* il la gouverne par ses dignitaires; il en nomme, en paye, en révoque les principaux maîtres. Un collége comme celui d'Eton, par exemple, a pour chef suprême un prévôt (*provost*) et pour dignitaires des agrégés (*fellows*). Chose étrange pour un Français, les maîtres des classes (*assistant masters*), ceux que nous appellerions *professeurs*, ne font pas partie du collége, tandis qu'un certain nombre d'élèves, ceux que nous nommerions les *boursiers*, en font partie.

Il est important de se faire une idée de la position qu'occupent les principaux membres d'un collége auquel une école est annexée.

Les agrégés sont au nombre de six ou sept, selon les dispositions des règlements, tous ecclésiastiques, tous revêtus d'un haut grade universitaire, et choisis par l'élection dans certaines catégories de personnes déterminées par les statuts. Ordinairement ce sont d'anciens maîtres de l'école (*assistant masters*), auxquels cette position honorée et tranquille offre une retraite. Ils forment le conseil du chef du collége et en administrent avec lui les revenus, dont ils perçoivent une part.

Le chef (*provost, warden*) est élu par les agrégés du collége qu'il doit régir, ou quelquefois (à Winchester) d'un collége appartenant à la même fondation (*New-College*, Oxford). A Eton, les agrégés choisissent, en fait, une personne désignée par la Couronne. Ce chef doit être aussi dans les ordres sacrés et réunir certaines qualifications qui restreignent considérablement la liberté du choix. Il y a quelques années, quand il s'agit d'élire un prévôt au collége d'Eton, on constata qu'il ne se trouvait dans toute l'Angleterre que huit personnes légalement éligibles.

La position d'un chef de collége et des agrégés, hiérarchiquement supérieure à celle du principal de l'école (*head-master*), peut être moins importante et moins rémunérée. Nous verrons plus loin que le revenu net du principal d'une grande école peut monter à plus de 100,000 francs; celui d'un chef de collége ne va guère au delà de 46,000 francs; celui d'un agrégé est, suivant les colléges, de 13 à 21,000 francs[1], auxquels il faut joindre pour l'un et pour les autres la jouissance gratuite d'une maison très-convenable, dont le collége paye même la taxe, et quelques avantages d'une moindre importance.

Ajoutons que chaque collége a le droit de nommer à un assez grand nombre de bénéfices ecclésiastiques (*livings*), et que les dignitaires qui le représentent doivent assez naturellement ne pas s'oublier eux-mêmes dans la répartition. Eton nomme à quarante

[1] Nous parlons ici des agrégés de Winchester et d'Eton. Ceux des divers colléges d'Oxford et de Cambridge, dont nous parlerons dans notre Rapport sur l'enseignement supérieur, ne jouissent que d'un traitement bien moins élevé.

bénéfices rapportant de 2,500 à 30,000 francs. Nous devons faire observer que le prévôt actuel, qui jouit d'une petite prébende à la nomination de sa famille, n'a accepté pour lui-même aucune de celles du collége. Il est remarquable que ces bénéfices, dont le collége dispose, ne sont jamais donnés aux maîtres de la *school* tant qu'ils exercent les fonctions de professeurs.

Dans les écoles annexées à une cathédrale, comme celle de Westminster par exemple, le chapitre joue à leur égard le rôle de collége, avec cette différence qu'ici l'école n'est qu'un très-mince appendice, et s'efface dans un des coins du cloître, derrière les importantes positions occupées par le doyen et les chanoines. Les revenus du chapitre de Westminster sont d'environ 60,000 livres (un million et demi). Ses statuts l'obligent à entretenir quarante boursiers et deux maîtres dans l'école; il s'acquitte de ce devoir par un versement annuel de 1,062 livres (26,550 fr.).

Les écoles publiques qui ne dépendent point d'un collége ou d'un chapitre sont ordinairement gouvernées par un conseil d'administration, composé d'un certain nombre de dépositaires ou fidéicommissaires (*trustees*), d'après les intentions du fondateur.

Lorsque, au XVIe siècle, le docteur Colet, ami d'Érasme et doyen de Saint-Paul, fonda auprès de cette cathédrale une école libre pour 153 élèves, en mémoire des 153 poissons pris par les apôtres dans la pêche miraculeuse[1], il confia la gestion de son legs à la Compagnie des merciers de Londres. La prospérité matérielle de cette fondation, que nous avons constatée plus haut, rend hommage à la sagesse de son choix et à l'habile direction de ces honorables négociants. Seulement MM. les merciers prétendent aujourd'hui n'être pas de purs dépositaires, mais des légataires véritables, grevés de l'entretien de l'école. La question est douteuse et l'affaire pendante devant les tribunaux.

Les gouverneurs d'Harrow et ceux de Rugby n'ont point de pa-

[1] Les élèves de l'école de Saint-Paul sont encore au nombre de 153; leurs camarades des autres écoles les appellent les gros poissons (*the big fishes.*)

reilles prétentions; ils nous offrent le spécimen d'un conseil de fidéicommissaires dans toute sa pureté. Ce sont d'honorables propriétaires du voisinage, constitués en corporation par une charte royale, au nombre de six pour la première école, de douze pour la seconde, qui se recrutent et se complètent eux-mêmes par l'élection. Ils administrent à leur gré les revenus de la fondation, nomment et peuvent révoquer les principaux maîtres, et ont sur le gouvernement intérieur un droit d'immixtion qu'en fait ils n'exercent jamais. Le principal les consulte dans les cas exceptionnels, s'appuie de leur autorité; leur patronage le rend plus fort et le laisse presque aussi libre.

L'école de la Chartreuse (*Charterhouse*), à Londres, fut fondée par un legs indivis, conjointement avec un hôpital, et les deux fondations furent et demeurent soumises au même conseil. C'est dire qu'en fait l'administration pédagogique de l'école en est à peu près indépendante.

Quoique les conseils composés de fidéicommissaires exercent rarement leur pouvoir, quelques-uns tiennent à le constater d'une manière éclatante. Le principal de Saint-Paul est soumis tous les ans à une cérémonie assez désagréable. Le conseil des merciers, qu'on appelle la *cour des assistants*, le fait comparaître devant lui, l'informe que sa place est vacante, et lui demande s'il a l'intention de se porter candidat pour la remplir. Puis le principal se retire, et on le rappelle au bout de quelques minutes pour lui apprendre qu'il a été réélu. Alors il reçoit *une robe neuve*, et jouit des droits de son principalat annuel, qui se prolonge quelquefois pendant une trentaine d'années.

Les corps chargés de l'administration des écoles se divisent donc en deux classes : les uns, les colléges, sont composés d'instituteurs émérites, tous ecclésiastiques, tous d'un âge avancé; les autres, les fidéicommissaires, sont des gens du monde, très-honorables, très-intelligents, mais étrangers à l'enseignement et aux études. Cette double organisation laisse peut-être quelque chose à désirer : la

seconde classe contient des hommes qui ne sont pas assez du métier, et ceux de la première le sont quelquefois trop. Les commissaires de la Reine chargés de l'enquête sur les écoles publiques proposent d'adjoindre aux divers conseils d'administration des hommes du monde distingués dans les sciences et les lettres, nommés par la Couronne, et exerçant gratuitement leurs fonctions[1].

Au-dessus des corps gouvernants, de quelque nature qu'ils soient, les statuts de fondation ont presque toujours placé une autorité supérieure, chargée de prévenir les écarts et de corriger les abus; c'est ce qu'on appelle en Angleterre les *visiteurs*. L'inspection, telle que nous la voyons fonctionner en France, n'en donnerait qu'une idée imparfaite : l'inspecteur est un intermédiaire, qui examine et fait son rapport; le visiteur est une autorité qui juge et décide elle-même, et qui, la plupart du temps, ne juge et ne fonctionne point du tout. Il suffit de nommer ici quelques visiteurs pour donner une idée du genre de surveillance qu'on en peut attendre. La Reine est *visitor* d'un grand nombre d'établissements; viennent ensuite le lord chancelier d'Angleterre, l'archevêque de Cantorbéry, les évêques de Lincoln, d'Oxford, de Winchester. Nous avons déjà vu quelles difficultés les commissaires de la Reine ont rencontrées sur leur route, il y a quatre ans, quand il s'est agi d'une enquête sérieuse. Les visites que les évêques faisaient autrefois sont maintenant tombées presque partout en désuétude. Le visiteur n'est plus guère qu'un juge suprême qui rend une décision quand les parties intéressées la sollicitent.

Nous trouverons, en étudiant l'organisation des études, une fonction qui se rapproche davantage de l'inspection française, c'est celle des examinateurs; elle a pour objet d'apprécier le travail et les progrès de chaque élève, mais non pas l'administration de l'école ni les rouages de l'enseignement.

[1] Nous aimons à constater que cette mesure, non adoptée encore en Angleterre, a été officiellement établie en France pour les divers conseils de perfectionnement de l'enseignement secondaire spécial, récemment créé.

CHAPITRE III.

ORGANISATION DES ÉCOLES PUBLIQUES; PENSIONNATS.

Les écoles publiques sont presque toutes placées loin des grandes villes, à la campagne, dans un site agréable, près d'un cours d'eau, au milieu de vertes pelouses, de collines boisées et de larges horizons. Parmi celles qui ne sont pas de purs externats, deux seulement (*Westminster* et *Charterhouse*) sont situées à Londres. Encore l'une d'elles attribue-t-elle son déclin à sa situation, et l'autre, pour éviter la même décadence, va prochainement abandonner la métropole. L'éducation publique, telle que les Anglais la comprennent, ne paraît pas compatible avec l'étroit casernement qu'impose le séjour d'une ville populeuse. Chez eux une école n'est pas un vaste et unique bâtiment, où sont réunis et concentrés tous les services, où une consigne sévère tient la porte extérieure fermée avec soin aux élèves, où les récréations mêmes se resserrent dans trois cours enveloppées de murs.

L'école anglaise est un hameau dont les divers bâtiments, dispersés çà et là, se groupent, dans un désordre capricieux et pittoresque, autour de l'édifice qui contient les salles de classes. Ici est la chapelle; tout à côté la bibliothèque, ouverte toute la journée aux élèves; plus loin les jeux de paume, les vastes terrains destinés au ballon, au cricket. Voici la maison du principal; voici la demeure des boursiers (si l'école a des boursiers internes); tout autour enfin les maisons des professeurs (*assistant masters*), jolis cottages de briques encadrées de pierres, avec ces balcons vitrés qui forment, par leur superposition, de gracieuses tourelles. Tout cela est riant, heureux; tout cela respire la paix et l'absence de contrainte. On peut dire littéralement d'une école anglaise ce qu'un barde gallois disait du palais d'Arthur : « Il n'y a point de portier. » Le visiteur qui se

dirige vers le bâtiment des classes entre et sort sans trouver ni obstacle, ni indications, à moins qu'il ne rencontre aux abords quelque bel adolescent à la taille élancée, vêtu d'une jaquette noire ou d'un frac, selon son âge, et coiffé d'un chapeau de paille fine à forme plate. Ce jeune homme est un écolier qui quitte le cricket et rentre pour terminer son devoir. Adressez-vous à lui, il vous répondra avec une politesse pleine d'aisance, sans embarras comme sans effronterie; il vous servira lui-même de guide avec une bonne grâce parfaite : c'est presque encore un enfant, c'est déjà un *gentleman* accompli.

Le nombre des élèves d'une école n'est jamais excessif. Eton, qui en a le plus, et de beaucoup, n'en compte guère que 800; Harrow n'avait, au moment de notre visite, que 520 élèves; Rugby, 495. Les autres écoles publiques sont loin d'approcher de ces chiffres, elles ont de 150 à 220 élèves. Au reste les inconvénients du nombre disparaissent devant les sages mesures de l'organisation. L'école n'est réunie tout entière qu'à la chapelle. Tous les élèves se rassemblent encore au bâtiment central à l'heure des classes, mais alors ils se subdivisent aussitôt sous leurs professeurs respectifs. Après la leçon chacun quitte de nouveau l'école pour se rendre dans la maison (*house*) où il réside, où il trouve le couvert, la table, l'étude, la direction intellectuelle et morale. C'est là le point essentiel de l'éducation anglaise, la clef de voûte de tout le système : nous devons donc nous y arrêter quelque temps.

Les élèves que leurs familles envoient comme pensionnaires à une école publique sont confiés par elles à l'un des maîtres, dont la maison devient la leur.

Il y a autour de chaque école plusieurs de ces pensions, autorisées par le principal, et dont le nombre est fixé d'après le chiffre total des élèves. Chacune en reçoit assez peu, les petites 6 ou 7, les grandes 30, 40 ou un peu plus. Le principal lui-même est souvent ainsi maître de pension pour son compte, et alors il est d'usage qu'il admette chez lui un plus grand nombre d'enfants. Une

fois reçus dans une *maison* choisie librement par leurs parents, les élèves y restent pendant tout le temps de leur séjour à l'école. Ils y retrouvent jusqu'à un certain point la vie de famille; ils dînent et soupent avec le maître, avec sa femme, sa mère, ses sœurs. Nous avons vu deux jeunes filles de dix-sept à dix-neuf ans présider chacune à une table de huit ou dix écoliers de leur âge.

Les avantages de cette éducation domestique dépendent en grande partie du caractère personnel du maître de la maison et aussi du nombre de ses pensionnaires, du temps qu'absorbent ses travaux. Tous sont des hommes honorables et distingués par leur instruction; la plupart sont ecclésiastiques; mais ils peuvent n'avoir pas tous au même degré cette disposition sympathique qui commande la confiance et l'affection des élèves. En supposant qu'ils la possèdent, en supposant encore qu'ils n'aient pas autour du foyer trop d'enfants adoptifs, et que leurs travaux d'enseignement leur laissent assez de loisirs pour veiller à l'éducation morale de cette jeune et turbulente famille, alors le système des pensions annexées aux écoles publiques nous semble un bienfait inappréciable. Alors les maîtres peuvent réaliser l'admirable programme que leur proposent les statuts : ils deviennent pour les élèves les remplaçants de leurs pères, *in loco parentis*.

Le directeur de la *maison* ou pension est ordinairement, mais non pas toujours, *tuteur*, c'est-à-dire répétiteur, directeur intellectuel des élèves qui l'habitent. Les principaux, quand ils tiennent des pensions, sont trop occupés néanmoins pour *répéter* eux-mêmes leurs pensionnaires : les maîtres de mathématiques, de langues vivantes, les personnes étrangères au professorat, les *dames* d'Eton, par exemple, sont obligés de confier leurs pensionnaires à la direction d'un professeur classique de l'établissement, répétiteur externe, qui, sous le nom de *tuteur*, vient dans la *maison* à des heures déterminées pour faire l'appel, dire la prière, corriger les devoirs de la classe et diriger les travaux particuliers qui la complètent.

Un homme qui a étudié les différents systèmes d'éducation adoptés

en Europe, et qui a eu occasion de connaître particulièrement l'organisation de nos lycées, le révérend Stephens Hawtrey, exprime ainsi son opinion sur le système *tutorial* en usage à Eton.

« Je crois que l'aménité de caractère et l'expansion sympathique qu'on reconnaît généralement comme un privilége distinctif des élèves d'Eton dépendent en grande partie de ce fait, que, pendant leur séjour à l'école ils ont un membre du corps enseignant qui tient auprès d'eux la place de leur père, *in loco parentis*. Je crois qu'on ne peut attacher trop de valeur à cette liaison et à l'influence qu'elle exerce soit sur l'enfant, soit sur le tuteur. Celui-ci est en rapport d'amitié et en correspondance intime avec les parents de son élève; il est au fait de toutes les circonstances particulières dans lesquelles il se trouve. Le pupille ne l'ignore pas, et il s'attache bientôt à son tuteur avec un sentiment d'affection et de confiance. Quand le tuteur est dans la chambre de l'enfant, ou quand il le reçoit dans son cabinet, il sait alors déposer le rôle de maître et n'être plus qu'un ami.

« Ceux qui voient tous les jours les élèves d'Eton savent que, dans leurs doutes, leurs embarras, leurs peines, leur premier mouvement est de dire : « Je parlerai à mon tuteur. » Grâce à cette relation, il y a moins de danger de voir le caractère d'un enfant s'aigrir quand il s'imagine qu'il éprouve une injustice, ou quand il se sent perdu et méconnu dans la foule, comme il arrive dans les écoles où n'existe pas le système *tutorial*. Il y a quelques mois, je rencontrai un jeune enfant qui sortait de l'école. Je vis qu'il avait quelque chose d'extraordinaire : je le questionnai, et je trouvai qu'il éprouvait un vif ressentiment d'une injustice qu'il supposait avoir soufferte; il avait été puni en classe, et sans l'avoir mérité, disait-il. Une demi-heure après, je rencontrai le même enfant; le nuage avait passé; il paraissait aussi gai qu'à l'ordinaire. « Eh bien! et le *pensum?* » lui demandai-je. — « Oh! cela m'est bien égal, répondit-il, je le ferai. « J'ai été voir mon tuteur; il dit que c'est une niaiserie » (*chouse*, mot qui, dans le langage des écoliers, signifie une légère erreur, avec

une nuance de sottise). Que s'était-il passé entre le tuteur et le pupille? Je l'ignore; mais le résultat était excellent : toute amertume s'était évanouie. L'enfant, laissé à lui-même, eût pu s'aigrir et garder rancune. »

Pour le logement des pensionnaires deux systèmes divisent les grandes écoles; dans les unes, à Eton, par exemple, chaque élève a d'ordinaire sa cellule : un lit-armoire se relève le jour, et la chambre à coucher devient un petit salon, une étude, où le pensionnaire, assis, l'hiver, auprès d'un brillant feu de houille, l'été, près de sa fenêtre ouverte sur la campagne, travaille librement à ses devoirs. Dans les autres, comme à Rugby, des dortoirs de deux à seize lits réunissent la nuit seulement plusieurs élèves; mais le jour ces élèves ont aussi leur petit retrait. Les grands y travaillent seuls, s'ils le préfèrent; avec un ami, s'ils le veulent. Les petits partagent une étude à deux, travaillent, et quelquefois sans doute ne travaillent pas, ensemble. C'est là qu'ils déjeunent le matin, là qu'ils prennent le thé vers six heures du soir. Ils s'invitent et se reçoivent les uns les autres à ces petits repas secondaires. Il est facile de voir que la tendance générale de cette éducation, c'est de faire de l'école l'apprentissage de la vie, l'initiation à un usage raisonnable de la liberté : on y forme de jeunes *Anglais*.

Leurs maîtres n'ont pas reculé devant une épreuve plus hardie, et dont le succès, au point de vue de l'instruction, est au moins contestable : ils ont effacé toute ligne de démarcation entre la récréation et l'étude. Une fois la classe et la répétition terminées, l'enfant est maître de son temps; il en dispose à son gré et sans aucun contrôle. Toute la campagne lui appartient, tous les jeux sont à sa disposition. Il peut sortir de la maison et y rentrer quand il lui plaît : la seule restriction, c'est l'heure de la leçon, celle du repas et celle de la clôture, qui a lieu, l'été, à neuf heures, l'hiver, à la chute du jour. Le seul contre-poids à cette liberté excessive, c'est l'obligation d'avoir terminé à temps le devoir imposé; une punition sévère atteindrait tout oubli, tout entraînement. L'enfant apprendra à la fois deux

choses plus importantes même que la science, « de quelque grand prix qu'elle soit, » c'est qu'ici-bas sa destinée est d'être libre, mais responsable. « Vos élèves, disions-nous à un maître, n'abusent-ils jamais de leur liberté au détriment de leurs devoirs ? » — « Il est vrai, nous répondit-il, quelques-uns en abusent; nous aimons mieux cela que si tous ensemble n'apprenaient pas à en user. »

Un autre résultat incontestable de cette éducation, c'est que les élèves conservent de l'école où ils ont passé leur enfance le souvenir le plus cher et le plus reconnaissant. Hommes faits, ils en parlent avec affection, comme d'une patrie; ils en restent les amis, les protecteurs. Des donations, des legs, des fondations de prix ou de bourses, attestent quelquefois cet attachement pieux. Nous avons vu, dans les bibliothèques de plusieurs écoles, des collections d'objets précieux envoyés par d'anciens élèves, du fond de l'Inde ou de la Chine, comme présents, comme souvenirs. Il y avait quelque chose de touchant dans ces gages d'affection venant de si loin et après tant d'années d'absence.

CHAPITRE IV.

LES JEUX ATHLÉTIQUES.

Une part essentielle de l'éducation dans les pensions annexées aux écoles, la plus importante aux yeux des élèves, et peut-être même à ceux des maîtres, ce sont les jeux. Il est bien entendu qu'il ne s'agit point des amusements sédentaires de nos salons, lesquels sont sévèrement interdits (jouer aux cartes peut devenir un cas d'expulsion), mais des exercices athlétiques, tels que la paume (*fives*), le ballon (*foot-ball*), le canotage (*boating*), la course (*hare and hounds*), et surtout le roi des jeux, le noble et savant *cricket*. Un étranger qui visite l'Angleterre est aussi surpris de voir la haute estime qu'y obtient la supériorité dans tous ces exercices, que nous le sommes en voyant, dans l'histoire et dans les poëtes de la Grèce, l'enthousiasme qu'excitaient les jeux olympiques, et les honneurs presque divins décernés aux vainqueurs.

Les études se restreignent respectueusement pour faire place aux jeux athlétiques. Deux ou trois fois par semaine, les classes cessent à midi; le reste de la journée est libre pour les exercices du corps. Les autres jours même, les élèves y consacrent plusieurs heures, et ce n'est pas seulement une récréation facultative, c'est un travail, un devoir imposé par l'usage et exigé par l'autorité. L'opinion, si puissante dans les écoles publiques, attache aux distinctions athlétiques la plus haute considération. Le chef des *onze* au cricket, le capitaine des bateaux sur la Tamise, sont des personnages bien plus importants à Eton que l'élève le plus distingué dans le grand concours pour les prix de littérature et de mathématiques. Et quelle ardeur aux jours des défis gymnastiques, quelle émulation entre les pensions d'une même école, et surtout entre les écoles rivales! Rugby provoque Eton; Harrow tâche d'arracher la victoire. On nous

a montré avec orgueil, dans la bibliothèque de cette école, en face des portraits des lords Byron, Palmerston, Dalhousie, anciens élèves de l'établissement, le bouclier d'honneur disputé au tir (*shot for*), depuis cinq ans, par les grandes écoles publiques, et gagné pour la troisième fois par celle d'Harrow.

Et quelles luttes passionnées aux jours des régates (*boat-races*)! On s'y prépare plusieurs mois d'avance; c'est une éducation spéciale, un *entraînement* (*training*). Le genre de vie, la diète, la nourriture, sont modifiés pour les futurs concurrents, sur qui repose la gloire de l'école : ils mangent la chair saignante, ils s'abstiennent de vin, ils s'exercent chaque jour et développent leurs muscles. Le jour venu, toute l'école, toute la ville, toutes les maisons rivales, tous les parents, accourent et garnissent les deux rives. Le signal est donné; les barques à huit rames glissent et volent; un silence inquiet les observe; puis les acclamations éclatent, les encouragements, les conseils, les applaudissements pour les vainqueurs, les consolations pour les vaincus : « Hurrah! bien gouverné! bien ramé! » (*well steered! well rowed!*) L'enthousiasme est à son comble; il ne faut pas parler ce jour-là du flegme britannique.

Le goût, la passion des jeux athlétiques survit à l'enfance. Nous avons vu la même ardeur, les mêmes combats à Oxford, à Cambridge. Chaque année, au mois de mars, les deux grandes universités se donnent rendez-vous à Londres, sur la Tamise, pour une régate décisive. A cette époque, la métropole tout entière redevient jeune, et oublie, pour deux ou trois jours, la politique et les affaires. Les dames, les jeunes filles, se parent des couleurs universitaires. Il n'y a plus qu'un sujet de conversation dans la société, que deux partis, deux nuances dans l'opinion publique, le bleu foncé d'Oxford ou le bleu tendre de Cambridge.

Comme toute chose ici-bas, la passion des jeux athlétiques a ses avantages et ses inconvénients dans les écoles anglaises. Les avantages en sont considérables. Le corps n'est point une chose à dédaigner dans l'œuvre de l'éducation. Surtout sous un ciel brumeux et

humide, l'homme doit être fort ou périr. S'il ne réagit pas contre une nature ennemie, il faiblit et succombe. Grâce à son éducation physique, soutenue par une forte et simple nourriture, la jeunesse anglaise s'y développe avec une énergie triomphante. C'est plaisir de voir ces beaux jeunes corps, si grands et si bien faits, toutes les forces de l'homme avec la taille frêle encore de l'adolescent, ces muscles si pleins et si souples, ces couleurs de santé si fraîches, ces poses à la fois si modestes et si fières. On lit d'un regard sur ces jeunes figures viriles l'habitude de braver la fatigue et le danger, le courage simple et noble qui existe naturellement et sans orgueil, parce qu'il n'a pas seulement conscience de lui-même. On surprend ici à sa source le flot d'une véritable et légitime aristocratie.

Et quelle habileté, de la part des maîtres, d'avoir su opposer la nature à la nature, et placer cette salutaire dépense de force physique au moment où ils en devaient craindre la dangereuse surabondance! Aussi tous s'accordent-ils à voir dans les jeux athlétiques une sauvegarde puissante, un auxiliaire indispensable de la morale.

Les études de l'esprit se plaignent bien un peu. Une passion, quelle qu'elle soit, est, de sa nature, envahissante; et le jeune homme qui place au premier rang la gloire de *cricketer* risquera bien de ne songer guère à celle de mathématicien. De plus, la journée n'a que vingt-quatre heures en Angleterre comme sur le continent, et, si l'on fait aux exercices physiques une trop grande part, les travaux de l'intelligence en auront une trop petite. « Les jeux viennent au premier rang, dit un maître d'Eton, les livres au second. » Le jeu de ballon (*foot-ball*) a lieu trois fois par semaine à Harrow, comme dans beaucoup d'autres écoles, et demande en moyenne à chaque élève une heure et demie chaque fois. Ce jeu est obligatoire. Le cricket, de son côté, y occupe quinze heures par semaine; à Eton, il en exige vingt-sept. A Winchester, on consacre au cricket au moins trois heures par jour. Mais cette proportion est des plus modestes : l'élève ambitieux, dans quelque école que ce soit, celui qui désire prendre rang parmi les *onze*, *travaille* au cricket

cinq heures par jour. Ce jeu est une science, qui a, comme les autres, ses maîtres professionnels, et qui est régulièrement enseignée. Nous serions curieux de savoir dans quels termes le maître de cricket vit avec le maître de latin.

Nous en avons rencontré qui ne sont pas loin de s'entendre et de s'apprécier. Écoutons le témoignage de l'un des professeurs classiques les plus justement estimés, de M. Alfred Carver, maître ès arts (docteur ès lettres) et censeur (*surmaster*) de l'école de Saint-Paul. Cette institution, située au centre de Londres, ne reçoit que des externes, et ne peut leur offrir l'éducation gymnastique qu'on trouve dans les autres écoles.

« Je n'ai pas besoin de vous rappeler, dit M. Carver, que l'instruction est seulement une part, je pourrais même dire une part secondaire, d'une solide éducation; et, s'il était prouvé que notre système de l'école de Saint-Paul tend à donner le savoir sans le pouvoir, qu'en inspirant des goûts intellectuels, il manque à développer l'énergie morale du caractère, je conclurais que nous nous acquittons de notre tâche d'une manière peu satisfaisante. Or je crains qu'en une certaine mesure cette supposition ne soit une vérité.

« Vous et d'autres membres de la cour[1] avez été souvent surpris, je le sais, de voir nos élèves de Saint-Paul faiblir dans leur carrière à l'université, après avoir donné ici, sur les bancs de l'école, les plus brillantes espérances. Je crois que ces échecs ont été trop fréquents pour nous permettre de les attribuer aux causes fortuites qui peuvent entraver à l'université le succès d'un jeune homme qui promettait davantage.

« La longue expérience que j'ai acquise, comme élève d'abord, puis comme agrégé de collége, comme tuteur à l'université, et enfin comme professeur à notre école, m'a pénétré de cette irrésistible conviction, qu'il y a chez nos enfants de Saint-Paul un défaut de fermeté et d'énergie de caractère assez général pour appeler au moins quelque investigation.

[1] La cour des assistants, ou conseil de la compagnie des merciers.

« Une cause de ce défaut peut se trouver dans la limitation du concours dont j'ai déjà parlé[1]; mais la plus décisive, selon moi, c'est la privation de jeux en plein air et d'exercices athlétiques.

« L'œuvre de l'éducation n'est pas tout entière entre les mains du maître. Les enfants remplissent un rôle important dans leur éducation mutuelle, et, sans parler de l'énergie physique, compagne fréquente de la force morale, je crois qu'une trempe d'esprit virile, vigoureuse, s'acquiert bien plus sur la pelouse des jeux que dans la salle de classe. Je ferais peu de cas de l'enfant qui n'a aucune passion pour ses jeux et ses récréations ; il en éprouvera rarement pour son travail[2]. »

Que de proviseurs et de chefs d'établissements en France pourraient s'associer à l'expression de ce regret !

Mais, tout en reconnaissant l'importance des exercices athlétiques, nous ne saurions nous dissimuler les inconvénients qu'entraîne l'espèce d'idolâtrie qu'ils rencontrent en Angleterre. Le temps excessif qu'ils absorbent, ainsi que nous l'avons dit, ne trouve que trop souvent son équivalent dans la faiblesse des résultats littéraires au moment de quitter l'école pour l'université. Ce n'est pas en effet sans étonnement que l'étranger, habitué aux fortes études du continent et aux exigences peut-être excessives qu'on y rencontre, voit les premières années universitaires se passer en Angleterre à reprendre sous une forme plus sérieuse des études qui souvent ne dépassent pas la force de celles que l'on fait chez nous en seconde. C'est à ce même culte exagéré du développement physique qu'il faut attribuer le goût presque maladif pour le pugilat, pour les combats de coqs, et pour les autres formes du *sport*, qui caractérise l'Anglais adulte, et a valu à sa nation sur le continent la réputation certainement exagérée d'une excentricité exceptionnelle. C'est grâce à ce goût ar-

[1] Les bourses (*exhibitions*) réservées aux élèves de Saint-Paul à l'université sont trop nombreuses et trop facilement obtenues.

[2] Lettre à M. Thomas Barker, membre du Bureau d'administration (*surveyor accountant*) de l'école de Saint-Paul. (*Rapport des Commissaires*, t. II, *Appendix*, p. 82.)

tificiellement développé dès la première jeunesse que l'on voit un *jockey* éminent se faire une fortune de cent mille livres sterling, et un cheval de course célèbre remporter un prix qu'on refuserait aux plus belles créations du génie. Il est certain qu'à de rares exceptions près, il n'y a que les boursiers (*scholars*) qui arrivent à l'université suffisamment préparés[1], parce que, moins riches pour la plupart que leurs condisciples, ils travaillent avec la conscience du besoin : aussi est-il bien rare de les voir occuper le premier rang sur la pelouse du cricket, ou sur les eaux du Cam et de l'Isis. En Écosse, le goût des jeux athlétiques est beaucoup moins développé qu'en Angleterre, et ce sont généralement les Écossais qui remportent les meilleures places que le Gouvernement met au concours. Nous ne condamnons pas; nous tenons seulement à constater que, tout homme étant doué d'une somme donnée de force, la partie de cette force destinée à développer l'intelligence doit nécessairement s'amoindrir à mesure que l'on augmente la partie destinée au développement physique, et que le grand problème de la bonne éducation consiste précisément à régler ces deux portions de manière que l'une n'empiète pas trop sur l'autre.

Pour résumer en deux mots notre opinion sur l'usage des jeux athlétiques dans les écoles, nous voudrions qu'ils fussent une diversion et non une étude, une détente de l'esprit et non une passion.

[1] Voir la page 36.

CHAPITRE V.

ORGANISATION FINANCIÈRE DES PENSIONNATS; CHARGES IMPOSÉES AUX FAMILLES.

Nous avons considéré les pensionnats au point de vue moral et pédagogique; il nous reste à les étudier dans leur organisation financière et, il faut le dire, commerciale.

A ce point de vue encore le système des pensions multiples groupées autour des écoles publiques présente un caractère local, et ne pourrait se transporter sans modification dans un pays moins riche que l'Angleterre. Il est certain qu'en multipliant les internats, on augmente les frais généraux et par conséquent les dépenses imposées aux familles. Voyons quels sont ces frais et ces dépenses dans quelques-unes des principales écoles publiques.

Le nombre total des pensions d'Eton est trente : les plus grandes contiennent 49 élèves, les plus petites 5. Parmi ces pensions dix-sept sont tenues par des professeurs de lettres, trois par des professeurs de mathématiques, une par le maître de dessin, cinq par des gentlemen étrangers à l'école, et quatre par des dames (*ladies*). Les neuf dernières de cette liste sont appelées *maisons de dames* (*dames' houses*, non pas *ladies' houses*), fussent-elles dirigées par des hommes. Elles sont le reste d'une organisation fréquente au siècle dernier, où les écoliers vivaient principalement dans des pensions libres tenues par des dames.

Les professeurs de l'école sont obligés par une règle du principal à ne recevoir comme pensionnaires payants que 30 élèves au plus. Les *maisons de dames* ne sont pas assujetties à cette limite, mais elles la dépassent rarement.

L'exploitation d'une *house* est le principal revenu d'un professeur: son traitement à l'école est insignifiant (44 l. 2 s. = 1,102 fr. 50 c. par an). Les professeurs ne jouissent pas tous de cet avantage éven-

tuel; il faut l'acheter par un stage et par une mise de fonds considérable. D'abord le nombre des pensions est limité, et il faut une vacance pour qu'un professeur puisse être admis à succéder. Deux ou trois ans s'écoulent ordinairement avant qu'un professeur de lettres puisse obtenir un pensionnat. Un professeur de mathématiques a en général six ou sept ans à attendre. Ce sont les autorités du collége qui donnent l'autorisation; mais, comme dans le commerce ordinaire, le successeur a des arrangements à faire avec son devancier : il y a un bail à continuer, des dépenses à rembourser, un mobilier à acquérir. On évalue à 1,500 ou 2,000 livres (de 37,500 à 50,000 fr.) les frais de premier établissement qu'exige une grande maison, et le bénéfice que réalise un professeur à 45 ou 50 livres par élève (1,125 ou 1,250 fr.), y compris la rémunération de l'enseignement particulier qu'il lui donne.

La nourriture et le logement d'un pensionnaire coûtent, dit-on, au maître environ 70 livres (1,750 fr.) par an; les commissaires de la taxe sur le revenu ont estimé cette dépense à 75 livres (1,875 fr.)[1].

Le prix de la pension payée par les parents est 120 livres (3,000 fr.); à quoi il faut joindre 44 l. 3 s. (1,103 fr. 75 c.) de frais accessoires mais exigés, tels que blanchissage, livres, redevance au principal, enseignement mathématique, etc. Les leçons d'agrément ne sont pas comprises dans cette addition, non plus que les sommes payables seulement une fois à l'entrée de l'école, et qui montent à 30 ou 34 livres (750 à 850 fr.). Il faut ajouter encore les dépenses personnelles de l'élève, l'habillement, les voyages, les frais de maladie, l'argent de poche, etc. Tout compris, le bulletin envoyé aux parents dépasse en général 5,000 francs.

Les charges sont moins considérables dans les pensions des professeurs de mathématiques et dans les *maisons de dames*. Dans ces dernières le prix est inférieur de 16 à 37 livres (400 à 925 fr.) à

[1] A Harrow et à Rugby on n'évalue cette dépense qu'à 48 livres (1,200 fr.), ce qui nous semble beaucoup plus près de la réalité.

celui des maisons de professeurs. C'est une raison qui, aux yeux du corps gouvernant, milite en faveur de leur conservation.

L'organisation de toutes les grandes écoles publiques ressemble dans ses traits généraux à celle d'Eton.

A Harrow il n'y a plus de *maisons de dames;* toutes les pensions sont tenues par des professeurs. On en compte en tout dix-huit. Le principal lui-même en dirige une. Celle-ci reçoit 63 pensionnaires; les autres en contiennent en moyenne 36 ou 37; mais dans le nombre de dix-huit, indiqué ci-dessus, se trouvent dix petites pensions, qui ne reçoivent chacune que 6 ou 7 enfants. C'est le principal qui accorde l'autorisation aux maîtres, et détermine le nombre *maximum* d'élèves que chaque maison peut recevoir.

Le prix de la pension à Harrow est établi ainsi qu'il suit :

Dans la maison du principal, nourriture, logement et instruction 109 l. 5 s. (2,731 fr. 25 c.), et, avec les dépenses accessoires, en moyenne 144 livres (3,600 fr.). Dans les autres grandes maisons ces deux sommes sont 126 l. 6 s. (3,157 fr. 50 c.) et 166 livres (4,150 fr.); enfin dans les petites, celles qui reçoivent très-peu d'enfants, elles s'élèvent à 176 l. 5 s. (4,406 fr. 25 c.) et 205 livres (5,125 fr.). Dans tous les cas il faut joindre aux sommes ci-dessus 16 livres (400 fr.) une fois payées, comme frais d'entrée, et les dépenses personnelles de l'élève, comme à Eton.

A Westminster les pensions ont été tenues par des *dames* jusqu'en 1846. Elles ne sont plus aujourd'hui qu'au nombre de deux, et appartiennent à des professeurs de l'école. Les dépenses obligatoires d'un pensionnaire (nourriture, logement et instruction) montent à 94 l. 10 s. (2,362 fr. 50 c.). Celles d'un demi-pensionnaire, qui déjeune et dîne à la pension, sont de 63 livres (1,575 fr.); enfin celles d'un externe, qui ne reçoit de l'école que l'instruction, sont de 26 l. 5 s. (656 fr. 25 c.). Tous les trois payent à leur entrée une somme fixe de 10 livres (250 fr.). Quant aux dépenses accessoires portées sur les bulletins qu'on envoie aux familles, elles sont extrêmement variables, quelques enfants demeurant loin de

leurs parents et recevant de la pension tout ce qui leur est nécessaire, tandis que quelques autres, dont les familles habitent Londres, ont rarement recours aux fournitures du pensionnat. Nous avons sous les yeux deux bulletins semestriels, le plus fort et le plus faible de la même période. Outre la somme de 47 l. 5 s. pour frais d'école et de pension, mentionnée ci-dessus, le plus élevé porte la somme additionnelle de 13 l. 4 s. 2 d. (330 fr. 20 c.); le plus bas n'ajoute aux 47 livres que 2 l. 8 s. 6 d. (60 fr. 60 c.) pour les six mois.

Il y a à Rugby huit pensions, y compris celle que dirige le principal, et qui se trouve dans les bâtiments mêmes de l'école (*school-house*). Celle-ci reçoit 73 pensionnaires. Les sept autres sont toutes tenues par des professeurs, et contiennent en moyenne 46 élèves chacune. La plus grande en a 50, la plus petite 42. Les dépenses ordinaires pour un pensionnaire des hautes classes sont 89 l. 18 s. 9 d. (2,248 fr. 40 c.) pour l'année, dans la maison d'un professeur; et 2 l. 16 s. (70 fr.) de moins dans celle du principal. Deux bulletins semestriels qui sont sous nos yeux portent la dépense totale, le plus élevé à 75 l. 6 s. 9 ½ d. (1,883 fr. 45 c.), le plus bas à 50 l. 2 s. 3 ½ d. (1,252 fr. 85 c.) pour six mois. Le prix d'entrée à Rugby n'est que de 2 l. 2 s. (52 fr. 50 c.).

A la Chartreuse, où il n'y a que deux pensions, le prix obligatoire est 80 livres, au-dessous de la sixième, et 90 livres dans cette classe; il y faut joindre environ 10 livres pour les études facultatives : total 90 et 100 livres (2,250 et 2,500 fr.), sans compter les dépenses personnelles. Les externes payent 18 guinées par an (472 fr.).

On voit par ces exemples que le prix de l'éducation dans les écoles publiques est fort élevé. On pourrait s'en étonner en songeant aux riches dotations que plusieurs d'entre elles possèdent; mais il faut se souvenir que, depuis leur création, ces écoles ont entièrement changé de caractère. Les fondateurs prétendaient donner principalement aux pauvres une instruction gratuite; leurs ayants droit et successeurs vendent en général aux classes riches une éducation

payée. Dans les colléges les revenus de la dotation n'appartiennent pas aux corps enseignants, mais aux corps gouvernants, aux états-majors, sauf la charge de l'éducation des boursiers, dont nous parlerons au chapitre suivant. Il faut donc que les pensionnaires libres couvrent les frais de l'enseignement. Les professeurs n'ont point de pension de retraite, point d'avancement possible, point de ressources d'avenir, ceux du moins qui ne sont pas ecclésiastiques : il faut donc leur offrir des positions qui puissent les faire vivre actuellement, eux et leurs familles, et leur assurer une aisance honorable à l'époque où ils seront incapables d'enseigner. Un professeur d'Eton fait le calcul suivant :

« Le revenu d'un professeur d'Eton (*assistant master*) ne court véritablement pas depuis l'époque de sa nomination. En général, il reste deux ou trois ans sans avoir la gestion d'une pension (encore s'il est professeur de lettres); et, pendant ces deux ou trois ans, il a peu de leçons particulières. Quand il obtient un pensionnat, il ne peut espérer que le nombre des élèves y sera dès l'abord au complet. Je puis dire qu'en thèse générale, il faut compter cinq ans avant qu'il jouisse du revenu intégral de sa position. Le bénéfice que donne chaque pensionnaire a été évalué à 45 livres (1,125 fr.).

« Le professeur qui en a 30 gagne donc sur eux	1,350 livres	(33,750f)
« Mettons qu'il ait en outre 10 répétitionnaires à 21 livres	210 livres	(5,250)
« Son traitement fixe est de	44 livres	(1,100)
« Il reçoit 6 cadeaux de départ à 15 livres	90 livres	(2,250)
TOTAL	1,694 livres	(42,350f)

« A Eton un professeur marié et père de famille peut vivre difficilement à moins de 800 livres par an (20,000 fr.). Cette dépense payée, il lui reste encore un assez beau profit, il est vrai; mais le

travail est si dur[1], que peu de professeurs peuvent le supporter pendant vingt-cinq ans; et nous n'avons point d'autre retraite à espérer que nos économies. Les places d'*agrégés* du collége (*fellowships*) n'arrivent au plus qu'à un professeur sur quatre, encore est-ce aux ecclésiastiques seuls. Il nous faut donc vingt ans de prospérité pour économiser un capital qui, placé sur l'État, produise 7 à 800 livres (17,500 à 20,000 fr.) de rente. Beaucoup d'entre nous assurent leur vie à haut prix, ce qui naturellement diminue d'autant le bénéfice annuel, et exige plus de temps pour ramasser la somme finale destinée à notre retraite.

« J'ai supposé jusqu'ici le cas d'un professeur à la fois heureux, prudent et bon administrateur. Je suis fâché de dire que nous ne méritons pas tous ces qualifications. Pour ma part, je n'ai souffert aucune perte par suite de mauvaises créances; mais quelques-uns de mes collègues ont eu moins de bonheur.

« Dans le calcul précédent, je n'ai pas fait entrer la mise de fonds nécessaire pour prendre la gestion d'une grande pension, ce qui exige de 1,500 à 2,000 livres (de 37,500 à 50,000 fr.). Naturellement une partie de cette somme nous rentre quand nous nous retirons. »

Deux causes contribuent donc à élever dans une proportion énorme le prix de l'éducation dans les hautes écoles d'Angleterre : l'une, c'est le morcellement d'une même école en plusieurs pensions, chose excellente au point de vue pédagogique[2]; l'autre, ce sont les profits énormes que les maîtres de pension se croient forcés à réaliser, chose parfaitement légitime, parfaitement anglaise, mais qui donne aux grandes écoles une apparence de spéculation peu désirable, et aux élèves eux-mêmes, au début de la vie, une assez triste leçon.

[1] Nous verrons plus loin que cette allégation est parfaitement fondée.

[2] Nous verrons plus loin, quand nous parlerons des écoles nouvelles, comment, dans certains établissements, à Marlborough, par exemple, on a cherché et réussi à vaincre la difficulté.

Les commissaires de la Reine posent, dans la question qui nous occupe, un principe d'une haute sagesse. « Les écoles publiques doivent demander aux familles non pas autant d'argent que celles-ci peuvent consentir à en payer, mais autant qu'il en faut pour couvrir les dépenses matérielles et assurer à l'établissement un corps de professeurs d'un grand mérite. » Si les écoles privées restent souvent au-dessous de cette limite, les grandes écoles publiques la dépassent quelquefois. Or les écoles qui ne sont bonnes que pour les riches ne sont pas bonnes même pour les riches. L'aristocratie des enfants, comme celle des hommes, a besoin d'ouvrir ses rangs et de se vivifier. Il lui faut un levain plébéien pour soulever la masse et la rendre moins lourde et moins stagnante.

Les *boursiers* satisfont en partie à ce besoin.

CHAPITRE VI.

LES BOURSIERS.

Les élèves d'une école ne demeurent pas tous dans les pensions que nous avons décrites, dans ces maisons (*houses*) gérées ou surveillées par les maîtres. Les boursiers, ou enfants de la fondation (*scholars, collegers, boys on the foundation*), ont une position, une règle, des habitudes et souvent un costume qui les distinguent.

Quand les pieux fondateurs instituèrent les écoles, ce fut presque toujours pour l'éducation d'un certain nombre d'enfants pauvres, dont leur libéralité assurait l'éducation. Quand ils créaient un *collége*, à côté des agrégés et de leur chef ils y plaçaient toujours quelques enfants à élever. On peut donc dire que les boursiers sont la partie primordiale et essentielle de la *school*. Ils la constituent encore aux yeux de la loi : les riches pensionnaires qui en assurent aujourd'hui la prospérité sont une addition, une surcroissance tolérée, qui en a altéré le caractère. La position légale du principal d'Eton, doté d'un revenu de 115,000 francs, est celle d'instituteur de 70 enfants indigents, reçus et nourris dans le collége. Le principal d'Harrow, avec ses 150,000 ou 160,000 francs d'honoraires, est légalement le maître d'école d'une classe de grammaire, fondée dans un village de province en faveur des enfants du voisinage.

La position des *enfants de la fondation* varie suivant les diverses écoles, suivant les prescriptions diverses des fondateurs. Quelquefois ils sont logés, nourris et instruits plus ou moins gratuitement, comme à Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse; quelquefois, comme à Harrow, Rugby, Shrewsbury, un *foundationer* n'est qu'un externe exempté en partie des frais d'études[1].

[1] Voici le chiffre des élèves de la fondation (*foundationers*) dans les principales écoles publiques : Eton, 70; Winchester, 70; Westminster, 40; Harrow, 32; Rugby, 61; Shrewsbury, 26; Charterhouse, 44.

Dans les écoles annexées à un collége le boursier interne est un membre du collége, comme les agrégés adultes (*fellows*). Le fondateur avait pourvu à l'entretien des uns et des autres avec la même économie. 10 pence (1 fr.) par semaine devaient couvrir toute la dépense d'un élève boursier d'Eton (*king's scholar*); mais en même temps un agrégé recevait annuellement un salaire de 10 livres (250 fr.) avec six mètres d'étoffe pour s'habiller et 1 s. 6 p. (1 fr. 85 c.) par semaine pour se nourrir[1].

L'avilissement des métaux précieux, joint à l'accroissement des ressources, changea considérablement ces chiffres. Mais la proportion des avantages garantis aux agrégés et aux écoliers ne se conserva pas toujours au milieu du changement. Les écoliers, qui n'avaient pas voix au chapitre, n'eurent, dans certains colléges, qu'une part restreinte à l'accroissement des revenus. Il n'y a pas vingt-cinq ans que les 70 boursiers d'Eton étaient encore entassés dans une longue chambre et trois autres petites, où on les enfermait, en été, à 8 heures, à 5 heures en hiver, et où ils restaient sans voir personne, sans maîtres, sans surveillants, les plus faibles livrés à la tyrannie des plus forts, jusqu'au lendemain à 7 heures ½. Alors, s'ils voulaient déjeuner, ils le faisaient à leurs frais, hors du collége. Leur dîner « n'était point un dîner, » dit un témoin plus qu'oculaire. Le thé, ce repas nécessaire à tout Anglais, « était pour eux réputé superflu, » et le souper qu'on leur servait dans la grande salle à 8 heures « était insuffisant. » Aussi le nombre réglementaire des places n'était-il pas rempli; les 70 tombaient quelquefois au-dessous de 50.

Le chapitre de Westminster n'était pas plus généreux : jusqu'en 1846, avec son revenu d'un million et demi, il ne trouvait pas de déjeuner à donner à ses boursiers, qui, pour se nourrir et s'instruire à l'école, devaient ajouter de 80 à 100 livres (2,000 à 2,500 fr.) par an aux libéralités capitulaires.

[1] Voir ci-dessus la note de la page 7 sur la valeur échangeable de l'argent aux diverses époques de l'histoire d'Angleterre.

Depuis vingt ans environ la position des boursiers s'est considérablement améliorée dans toutes les écoles. Mais il s'en faut bien que leur éducation soit partout entièrement gratuite. Elle l'est à Charterhouse, elle l'est à peu près à Winchester, depuis le principalat du bon docteur Goddard (1793-1810), dont la conduite relativement à cette question mérite d'être signalée ici, comme un trait de mœurs des plus significatifs.

Les statuts de Winchester, comme ceux d'Eton, qui en sont la copie, défendent au maître et au sous-maître, dans les termes les plus positifs, « d'exiger, de demander, ou réclamer » aucun payement pour l'instruction des boursiers, soit à eux-mêmes, soit à leurs parents ou amis. Malgré cela, c'était l'usage à Winchester d'inscrire sur le compte de chaque boursier la somme de 10 livres (250 fr.) pour « l'éventuel des maîtres. » Seulement, par respect pour le règlement, on ajoutait entre parenthèse : « si l'on y consent. » Le *visiteur*, dont l'attention avait été appelée sur cette question, décida que la parenthèse sauvait la légalité, et que tout était pour le mieux. Mais la conscience du docteur fut un visiteur plus sévère : plusieurs années avant de mourir, Goddard donna au collége un capital de 25,000 livres (625,000 fr.) pour l'éventuel des maîtres, et depuis cette époque, ni la *parenthèse* ni la demande qui la précédait n'ont plus figuré sur les notes des boursiers. On ne leur demande que 30 shillings (37 fr. 50 c.) pour le maître de français, et 2 guinées de plus (52 fr.) s'ils apprennent l'allemand.

Le collége d'Eton est moins timide à l'endroit des parenthèses. Un boursier du roi (*king's scholar*) a environ 25 livres (625 fr.) à payer pour son instruction et sa nourriture, sans compter l'habillement et les autres dépenses ordinaires, qui portent en moyenne à 49 l. 17 s. (1,246 fr. 25 c.) le total du compte envoyé annuellement à sa famille.

Aujourd'hui le régime des boursiers d'Eton ressemble jusqu'à un certain point à celui des pensionnaires, quoique leur table soit encore bien moins confortablement servie. Ils logent dans un bâti-

ment spécial où 45 d'entre eux ont leurs chambres particulières; les autres, les plus jeunes, couchent dans un dortoir divisé en cellules, et travaillent ensemble dans une salle voisine. Ils ont un maître chargé de la surveillance générale : ce maître n'est pas le principal; c'est un fonctionnaire payé par le collége (*assistant in the college*), dont l'appartement est voisin de leur dortoir.

Les boursiers diffèrent sous quelques rapports de leurs condisciples. Ils portent un costume qui les distingue, la robe avec le bonnet universitaires, qu'ils ne quittent point, même en dehors de l'école. Ils ont une place réservée à la chapelle.

Ils prennent peu de part aux distractions dispendieuses des pensionnaires, ne jouent guère qu'entre eux, et travaillent davantage. Ce sont eux en général qui soutiennent l'honneur de l'établissement à l'université et dans les concours; ce sont eux qui accaparent les prix et les distinctions. Ils forment, suivant l'expression des maîtres, « l'élite et la crème de l'école. »

Les boursiers des divers établissements se recrutent d'après deux systèmes fort distincts : le patronage et le concours. Dans certaines écoles, par exemple à Charterhouse, à Saint-Paul, à Merchant-Taylors, les corps gouvernants se regardent comme les représentants des fondateurs, et par conséquent comme les propriétaires des bourses; chacun à tour de rôle exerce le droit de nomination et désigne un candidat selon son bon plaisir. Ce système est conforme à l'esprit général de la vieille Angleterre : d'une part le droit absolu de la propriété individuelle, de l'autre l'influence quasi-féodale des hommes puissants et de leurs relations.

D'autres écoles ont accepté franchement le système du concours. Une loyale compétition, annoncée d'avance dans les journaux, ouvre les portes aux vainqueurs et peuple les colléges d'une jeunesse d'élite. On n'écoute ni faveur, ni protection; on n'examine ni les services, ni la fortune des parents. Si les vieux statuts exigent que les boursiers soient pauvres, on tourne les exigences des statuts en ne considérant que la fortune personnelle du candidat et

non celle de son père. Or il est assez rare qu'un enfant de douze ans jouisse d'une fortune indépendante qui puisse l'exclure du concours. Les enfants des familles pauvres sont intéressés eux-mêmes à cette large admission de tous les concurrents, qui rend leurs efforts plus énergiques, leur succès plus méritoire et leur position plus honorée. Winchester, Eton, Westminster, ont adopté pour leurs boursiers ce mode de recrutement, et ces écoles s'en trouvent bien. Cette mesure contribue puissamment à élever le niveau de leurs études.

Au reste le système de la libre compétition gagne partout du terrain en Angleterre aux dépens du vieux patronage : toutes les écoles du Gouvernement, une partie des grades de l'armée, tous les services civils dans l'Inde, sont accessibles aux plus capables, désignés par des concours. L'aristocratie britannique se transforme pour se maintenir : elle ouvre ses rangs à ses légitimes continuateurs.

Dans plusieurs écoles, qui n'étaient, à l'époque de leur fondation, que des externats créés en faveur des enfants du village ou de la ville (Harrow, Rugby, Worcester), les boursiers ne sont que des externes exemptés des frais d'études. Ce privilége est acquis à tout enfant dont les parents habitent la localité. Mais ici encore les statuts sont loin d'avoir atteint leur but primitif : les vrais enfants du village se gardent bien d'aller chercher dans une haute école une éducation disproportionnée à leur avenir. Les exonérés sont des enfants de la classe supérieure, dont les familles, peu aisées, viennent à dessein s'établir dans la circonscription de l'école [1].

[1] A Rugby, les familles doivent avoir au moins deux ans de séjour. Aujourd'hui même ce privilége de la résidence est menacé de céder bientôt la place au concours.

CHAPITRE VII.

DISCIPLINE.

La discipline se compose de deux choses : l'obéissance à la règle et le respect de ceux qui la représentent. La première est presque naturelle au jeune Anglais; dès son enfance il a eu sous les yeux le culte et, s'il est permis de le dire, la superstition louable de la légalité. Qu'une loi soit gênante, dure, absurde même, l'Anglais s'incline et la subit. Le Français discute la loi déjà faite, au nom de quelque chose « d'antérieur et de supérieur à la loi, » la justice. L'Anglais discute la loi à faire; dès qu'elle existe, il lui obéit les yeux fermés. Ces caractères, indomptables à l'arbitraire et à la force, se courbent sans murmurer devant la baguette noire qui représente la souveraine absolue de l'Angleterre, la loi. C'est qu'ils sentent que la loi est la seule sauvegarde de ce qu'ils chérissent au même degré qu'elle, la liberté. « Vous voulez être libres, disait un orateur fameux, et vous ne savez pas être justes! » Un Anglais eût dit : « Et vous ne savez pas obéir à la loi! »

Dans les écoles, les enfants anglais acceptent donc sans difficulté le joug du règlement. Il devient leur garantie, leur charte, la loi locale de leur petite patrie. Ils s'attachent même à ses bizarreries, s'il en a, et y tiennent autant qu'à ses injonctions sérieuses. Les changements, les améliorations, sont chose difficile, même à l'autorité. Le règlement a des racines, la loi est devenue habitude : c'est en durant qu'elle se fortifie, *durando sæcula vincit.*

Ceux qui, dans les écoles publiques, représentent la règle sont pleinement dignes de leur mission. L'autorité, c'est surtout l'influence. Un professeur fait de la discipline dans sa classe par la réputation qui le précède, par l'intérêt qu'il excite, par l'instruction qu'il communique. Les maîtres des écoles publiques sont des hommes respectables par leurs mœurs et leur savoir, d'un extérieur grave

et bienveillant : il est facile aux enfants de reconnaître en eux des directeurs et des amis. Revêtus pour la plupart du caractère ecclésiastique, non-seulement ils enseignent à l'école, mais ils prient et prêchent à l'église, et saisissent ainsi l'âme de leurs élèves par tous les côtés à la fois. Lorsque, en 1828, le célèbre et vénéré docteur Arnold, le Rollin de l'Angleterre, fut nommé principal de Rugby, l'école avait un aumônier. « Quel que soit le chapelain, écrivait alors le docteur, je me sens obligé, en qualité de principal, d'être le véritable instituteur religieux des élèves. » L'emploi d'aumônier devint vacant, Arnold le demanda pour lui-même, en laissant à la chapelle les 50 livres (1,250 fr.) d'honoraires attachées à cet emploi. Tous ses successeurs dans les fonctions de principal ont imité à la fois son zèle religieux et sa générosité : le chef des études est en même temps le pasteur. Il en est de même dans presque toutes les écoles publiques.

Les enfants viennent de leurs familles préparés presque tous à subir avec docilité cette influence religieuse. Ils ont pris l'habitude de la prière, ils ont lu avec respect la Bible sur les genoux de leurs mères; ils n'ont presque jamais entendu les railleries de l'impiété. Les Anglais, même incrédules, respectent la religion de leur pays comme ils en respectent la loi. « Je sais qu'il y en a peu parmi vous, disait un professeur à ses élèves rassemblés, qui n'aient apporté de leurs familles l'habitude de prier régulièrement et de lire chaque jour la Bible. » Ils continuent à l'école ce qu'ils ont commencé dans leurs maisons. Le dimanche et la matinée du lundi sont consacrés à l'enseignement religieux, qui (chose capitale) est donné par la même bouche que l'enseignement littéraire. La prière, la lecture de la Bible, sont faites en commun tous les matins et tous les soirs; tous les soirs, en outre, chaque enfant s'agenouille au pied de son lit pour prier.

Nous avons assisté dans les pensions, dans les chapelles, aux prières et aux offices. Nous avons été frappés de la décence, du recueillement viril et non affecté des élèves.

Il n'y a pas de discipline sans autorité morale; mais celle-ci a besoin d'avoir pour corps de réserve la sévérité et les punitions. Cette redoutable arrière-garde ne manque pas aux maîtres des écoles publiques. Les châtiments auxquels ils ont recours sont en général les mêmes que ceux de nos établissements français : ils ont, comme nous, les retenues, les pensums, la prison (*solitary confinement*), l'élimination polie et enfin l'expulsion. Ils ont de plus un genre de punition que nous ne croyons pas devoir leur envier, le châtiment corporel réservé chez nous aux enfants en nourrice (*flogging*).

Le *fouet*, puisqu'il faut l'appeler par son nom, est une de ces anciennes traditions anglaises qui vivent parce qu'elles ont vécu. C'est le moyen âge qui marche côte à côte avec les temps modernes, comme l'uniforme de *Christ's Hospital*, des *enfants bleus* aux bas jaunes[1], coudoie dans les rues de Londres le frac noir des écoliers d'Eton. Érasme nous montre un principal anglais, son contemporain (on croit qu'il s'agit du docteur Colet, maître de l'école de Saint-Paul), qui voyait dans le *fouet* le grand ressort de l'éducation. « J'ai connu intimement, dit-il, un théologien célèbre qui ne pouvait se rassasier de cruels traitements à l'égard de ses élèves, quoiqu'il eût sous ses ordres des maîtres bravement fouetteurs. Il pensait que c'était là le moyen unique de rabaisser l'orgueil des enfants, et de dompter la fougue de leur âge. Il ne donnait pas de banquet dans son école sans que, pour le couronner gaiement, ainsi qu'on donne à une comédie une catastrophe joyeuse, il ne fît traîner dans la salle un ou deux enfants à fouetter. Parfois il punissait même des innocents pour les habituer aux coups. J'ai assisté moi-même à une de ces exécutions. Après le dîner, il fit venir, selon sa coutume, un enfant, qui me sembla avoir dix ans : c'était un nouveau venu, qui venait de quitter sa mère. Il commença par me dire que cette mère était une femme distinguée par sa piété, et qu'elle lui avait recom-

[1] Sur l'école de *Christ's Hospital*, voyez ci-après le chapitre XXVII.

mandé son fils d'une façon toute particulière. Puis, pour avoir un prétexte de punition, il se mit à lui reprocher je ne sais quel orgueil, quoique l'aspect du pauvre enfant fût loin d'annoncer rien de pareil, et il fit signe au sous-maître de l'école de le fouetter. Celui-ci jeta l'enfant par terre et le frappa comme s'il eût commis un sacrilége. Le théologien interpella une ou deux fois l'exécuteur, en lui disant : *C'est assez.* Le bourreau, sourd d'entraînement, continua sa besogne jusqu'à ce que le patient fût sur le point de s'évanouir. Alors le théologien, se tournant vers nous : *Il n'a rien fait de mal*, dit-il, *mais il fallait l'humilier.* Ce fut le mot dont il se servit. — Qui a jamais élevé de cette sorte un esclave ou même un âne[1] ? »

Les *théologiens* modernes, en conservant la recette du docteur Colet, l'appliquent avec infiniment plus de justice et de réserve. D'abord ils l'administrent eux-mêmes, et ce n'est pas la circonstance qui nous a le moins surpris dans cette partie de la législation scolaire. Le principal seul a le droit et le devoir de fouetter, et il s'en acquitte en personne. Mais, dans la plupart des cas, il fouette de confiance tout enfant qui lui est envoyé par un professeur. Dans certaines écoles, il y a un registre de punitions : l'enfant dont le nom y apparaît trois fois est fouetté sans rémission. Au troisième avertissement, le pantalon est supprimé[2]. En principe, tout élève, de quelque âge qu'il soit, est sujet à ce châtiment puéril; en fait, on ne l'inflige guère qu'aux élèves des divisions inférieures.

Un étranger a peine à concevoir la persévérance avec laquelle les instituteurs anglais conservent ce vieil et dégradant usage. Nous avons lu, dans les œuvres du docteur T. Arnold, une éloquente dissertation en faveur du *flogging*, laquelle ne nous a pas du tout convaincu. Une chose plus étonnante, c'est que les écoliers paraissent y tenir autant que les maîtres, du moins s'il faut en juger par un fait arrivé, il y a un certain nombre d'années, à l'école de la

[1] Erasmus, *De Pueris instituendis.* — [2] Fumer est une des infractions qu'on punit par le *flogging*.

Chartreuse (*Charterhouse*). Voici ce que raconte à ce sujet un des plus respectables témoins entendus dans l'Enquête, le doyen de Peterborough, ancien principal de cet établissement.

« C'était en 1818, à l'époque de la plus grande prospérité de la Chartreuse. J'étais moi-même l'un des élèves, je faisais partie de la classe supérieure, et l'on prétend que je faisais honneur à l'école; ce qu'il y a de sûr, c'est que je travaillais dur. Le docteur Russell, notre principal, avait des idées à lui : entre autres, il s'était mis en tête d'abolir le *châtiment corporel*, et d'y substituer une amende. Nous regimbâmes fort contre cette innovation; nous ne voulions point qu'on nous enlevât notre pécule. Le fouet nous semblait très-conciliable avec la dignité d'un gentleman, mais l'amende! fi donc! Enfin l'école résolut d'en faire son affaire, et elle se souleva au cri de : *à bas l'amende! vive le fouet!* Ce fut une fameuse révolte, dont tous les vieux Carthusiens comme moi se souviennent encore. La restauration triompha : le fouet fut solennellement réintégré. Alors nous en eûmes à cœur joie. Le lendemain du jour où l'amende fut abolie, au moment où nous entrâmes en classe, nous y trouvâmes une superbe forêt de verges, et les deux heures de la leçon furent consciencieusement employées à en faire usage. » — « Si je veux qu'il me batte! » Les élèves de la Chartreuse avaient deviné Molière.

Il est juste néanmoins d'ajouter que la punition corporelle n'affecte pas toujours une forme aussi repoussante. Nous avons assisté à une petite exécution à Christ's Hospital, où la peine infligée n'avait rien de dégradant. Le professeur, armé d'un jonc flexible, ordonna à l'élève de tenir la main ouverte, et il le frappa ainsi sur la paume à plusieurs reprises. Quelquefois il manquait le coup, mais ce n'était pas la faute de l'élève, qui tenait bravement étendue tantôt la main droite, tantôt la main gauche, sans faire mine de la retirer. On voyait qu'il mettait de l'orgueil à ne pas crier, bien que ses yeux fussent un peu humides. Ce petit orgueil est-il nuisible au point de vue moral? Nous n'osons pas nous prononcer là-dessus.

Toujours est-il que le patient, avec tout son courage, ne devait pas désirer, dans son for intérieur, que cette légère torture se renouvelât.

Sous cette forme, il nous semble que la punition corporelle sauve la dignité légitime de l'élève. Le *flogging* est peu convenable et peu décent. On s'étonne de voir les maîtres anglais écarter un vêtement que la pruderie de leur langue hésite même à nommer. En outre, ce châtiment est dégradant, parce qu'il rappelle la punition traditionnelle réservée aux petits enfants, et que par conséquent il n'est plus logiquement applicable au second âge. Le soufflet, qui s'est introduit abusivement dans quelques écoles, est d'abord dangereux s'il est donné par une main brutale, et d'un autre côté nos mœurs attribuent à la face de l'homme une inviolabilité dont il est bien de pénétrer l'enfant, même à l'âge le plus tendre. Le sentiment de cette inviolabilité est essentiellement moral, car il est synonyme de l'honneur, et il n'est pas prudent, à notre avis, d'amoindrir ce précieux sentiment en faisant descendre le soufflet au rang d'une punition banale et journalière. Les coups sur la paume de la main n'ont aucun de ces caractères repoussants : on peut discuter l'utilité de cette punition corporelle au point de vue moral, mais elle ne laisse chez l'élève d'autre trace que celle d'une douleur physique.

CHAPITRE VIII.

SYSTÈME MONITORIAL.

Un des traits les plus distinctifs des grandes écoles anglaises, c'est l'absence totale des maîtres d'étude. En dehors des classes les enfants jouissent d'une complète liberté. Dans l'école, dans la pension, dans la campagne, ils se surveillent et se gouvernent eux-mêmes. Les grands, ou plutôt les élèves des hautes classes, les *moniteurs*, *prepositors*, *préfets*, sont investis légalement du pouvoir et en maintiennent énergiquement les droits[1]. Leur fonction n'a rien qui sente l'espionnage : ils ne font point de rapports au principal ni au maître de la pension; ils punissent eux-mêmes, ou par un pensum, ou par des coups de baguette appliqués réglementairement soit sur la main, soit sur le dos. A cet effet, ils portent quelquefois, comme les centurions romains, la canne, symbole de leur puissance. Leur juridiction n'est pas sans appel. Dans les écoles bien organisées, le coupable qu'elle menace peut d'un mot suspendre le coup, en invoquant un jugement en cassation, soit de la part des moniteurs rassemblés, toutes chambres réunies, soit de la part du chef de l'établissement. L'appel a lieu quelquefois, mais il est rare que la sentence soit cassée, parce qu'il est rare qu'elle soit injuste.

Écoutons l'éminent principal d'Harrow, le docteur Butler, exposer le fonctionnement du système monitorial dans l'établissement qu'il dirige.

« Tous les élèves de la sixième classe (la plus élevée) sont investis d'un certain degré de responsabilité, et plus particulièrement ceux

[1] A Winchester, le chef du collége (*warden*) institue officiellement les préfets par ces formules sacramentelles dont le barbarisme indique l'ancienneté : « *Præficio te sociis concameralibus.* — *Præficio te aulæ*, etc.

de la division supérieure, qui reçoivent en classe les leçons du principal, et sont en rapport intime avec lui.

« Si quelque prescription bien connue du règlement venait à être violée en présence d'un élève de la sixième classe, si lui-même surtout participait personnellement à cette infraction, il serait regardé par les maîtres et par les élèves comme bien plus coupable que s'il n'appartenait, par exemple, qu'à la division supérieure de cinquième [1].

« Néanmoins c'est aux *moniteurs*, c'est-à-dire aux quinze premiers élèves de l'école, que l'autorité, et la responsabilité qui s'y rattache, sont le plus formellement assignées. Leur autorité s'étend sur toute l'école, bien que, pour la faire prévaloir, il leur soit interdit d'infliger aucun châtiment corporel à un enfant au-dessus de la seconde division de cinquième. Au-dessous des moniteurs, personne ne peut, sous aucun prétexte, infliger à qui que ce soit aucun châtiment de ce genre, excepté le premier élève de chaque grande pension (*large house*), lequel est investi de l'autorité monitoriale sur tous les élèves de cette pension.

« Sans prétendre définir avec précision les devoirs d'un moniteur, je puis dire qu'il est obligé à maintenir le bon ordre parmi les élèves de la pension, surtout pendant la soirée... de rechercher et de punir toute faute morale sérieuse, comme l'abus tyrannique de la force (*bullying*), l'ivresse, un langage ou des actes grossiers, ou encore toute violation d'une règle bien connue de l'école, comme la défense de fumer, d'entrer dans un cabaret, de jeter des pierres dans la rue, etc.

« Si un moniteur venait à découvrir une faute très-grave, commise surtout par un élève des plus hautes classes, il serait de son devoir d'en faire son rapport au principal. Cependant, dans la pratique, il n'arrive presque jamais qu'une faute soit l'objet d'un rapport; et je serais loin de conseiller de recourir à ce moyen, si ce

[1] Nous verrons plus loin que les classes se succèdent dans l'échelle des forces, dans l'ordre contraire à celui qui est adopté en France.

n'est dans des circonstances exceptionnelles. Il vaut beaucoup mieux pour l'école que les moniteurs punissent eux-mêmes les fautes qu'ils découvrent. Un châtiment infligé par eux, en leur qualité de représentants de l'école, est, dans la grande majorité des cas, d'une utilité incomparablement plus grande qu'un châtiment infligé par un maître. Cette conviction est chez moi si profonde, que, si un moniteur venait me faire un rapport, je lui demanderais de commencer par m'exposer les faits sans y joindre les noms, et je lui offrirais ensuite mon avis pour décider s'il vaut mieux que ce soit lui ou que ce soit moi qui punisse la faute.

« D'un autre côté, si je venais à avoir connaissance d'une faute qui, à mon avis, aurait dû être remarquée par tel ou tel moniteur, je commencerais par la punir moi-même, et ensuite j'indiquerais en particulier au moniteur le devoir qu'il a négligé. »

Le système monitorial varie en ses détails dans les diverses écoles; mais le principe est partout le même : il consiste à déléguer, à confier aux élèves le maintien de la discipline; et c'est du principe seul que nous pouvons nous occuper ici.

La surveillance de l'école par les élèves nous semble devoir produire plusieurs résultats excellents. D'abord elle supprime cette insubordination sourde, cette lutte plus ou moins déclarée qui existe dans nos colléges entre les élèves et les autorités, ce que nous appelons l'*esprit écolier*. L'école anglaise n'est pas divisée en deux camps ennemis, les élèves d'une part, de l'autre la règle représentée par les maîtres. La règle chez eux est la propriété de tous; s'il y a lutte, c'est entre l'individu et l'école; le transgresseur sent son isolement et sa faiblesse. Son camarade, son frère peut-être, va le condamner et le punir; lui-même sera, l'an prochain, moniteur, armé de la baguette disciplinaire qu'il subit aujourd'hui. C'est un simple soldat qui va passer caporal.

Remarquons de plus que les moniteurs sont les élèves particuliers, les amis du principal. Nous verrons plus loin que, dans toutes les écoles, celui-ci est toujours professeur et qu'il professe la plus

haute classe. Le principal est donc nécessairement un homme distingué, fort instruit, très-considéré dans l'établissement. Il forme à son image et pénètre de son esprit les grands élèves, qu'il a tous les jours dans sa classe. Par eux, ses opinions, ses sentiments, descendent, de proche en proche, de division en division, jusque dans les rangs des plus jeunes. Le principal est la clef de voûte : tant vaut le chef, tant vaut l'école.

La grande autorité dans une école anglaise, c'est l'esprit public. Les maîtres n'agissent sur elle que par lui : quand il est bon, tout est gagné. Il y a une certaine morale écolière, qui n'est pas toujours précisément la vraie morale, mais qui est la seule à laquelle tous prêtent la main. Le mensonge par exemple est honni et puni comme l'action la plus honteuse; mais, dans la morale écolière de certaines *schools*, il y a une distinction. Les « mensonges blancs » (*white lies*), ceux qu'on fait, en classe, à la personne du professeur, échappent à la réprobation. L'œuvre du principal, c'est de faire que la vraie morale devienne celle de l'opinion; et c'est surtout par les grands élèves qu'il peut obtenir ce résultat.

Outre les avantages qu'il présente, le système monitorial est en Angleterre presque une nécessité. Il est une conséquence de la liberté d'allures qu'on y laisse aux élèves. Quand les enfants sont réunis dans une étude, dans une cour, on conçoit qu'un surveillant puisse présider à leurs travaux, à leurs ébats; mais dès qu'on leur accorde le droit d'étudier quand ils veulent et de jouer où il leur plaît, il faut ou renoncer à toute surveillance, ou en trouver une assez active, assez multiple pour que l'enfant ait chance de la rencontrer partout.

Les Anglais reconnaissent eux-mêmes que cette délégation du pouvoir à des écoliers n'est pas sans inconvénients possibles, et qu'elle exige de la part des maîtres un tact délicat et une grande vigilance. L'exercice de l'autorité peut gâter le caractère, inspirer la suffisance, la roideur, la tyrannie. Un enfant de seize à dix-neuf ans n'a pas toujours le jugement et l'expérience nécessaires pour

diriger d'autres enfants; il sera ou trop indulgent ou trop sévère. Il pourra manquer de calme et de patience; il donnera quelquefois à la punition le caractère de l'emportement. La colère provoque la colère; l'autorité qui s'irrite produit la révolte et l'entêtement[1]. Enfin le pouvoir confié à des mains indignes pourrait être la source des plus graves désordres. Il est bon, sans doute, d'apprendre aux enfants à commander, mais c'est un enseignement comme un autre, et un enseignement difficile. Gouverner les enfants par les enfants est pour un maître intelligent une tâche presque aussi laborieuse que celle de les gouverner sans cet intermédiaire.

Malgré ces difficultés et ces dangers, les commissaires chargés, par ordre de la Reine, de l'enquête sur les écoles publiques n'hésitent pas à déclarer que, dans leur conviction, le système monitorial a porté d'excellents fruits et rendu de véritables services à l'éducation. « Il a contribué largement, disent-ils, à former et à entretenir un sentiment moral élevé, une saine opinion publique dans les écoles; il a été favorable à l'indépendance et à la virilité des caractères, et a rendu possible cette combinaison d'une ample liberté avec l'ordre et la discipline, qui forme un des traits les plus précieux de nos grandes écoles anglaises. »

[1] On a sagement établi à Rugby qu'il y aurait toujours un certain délai entre la faute et le châtiment.

CHAPITRE IX.

SERVICE DOMESTIQUE PAR LES ÉLÈVES (*FAGGING*).

Une institution liée à la précédente dans les écoles anglaises, mais qui, selon nous, n'en est point inséparable, est loin de nous sembler digne de la même approbation. C'est une sorte de service domestique que les plus jeunes élèves doivent aux plus avancés, et qu'on désigne sous le nom de *fagging*. Cette obligation est indépendante du rang social et de la fortune; tout élève au-dessous d'une certaine division est serviteur (*fag*[1]); tout élève de la première classe, tout moniteur, préfet, etc. a droit au service d'un ou de plusieurs enfants : il est maître (*master*).

Le service du *fag* consiste à faire des commissions et messages pour son maître, à le servir pendant son déjeuner et son thé, à lui faire rôtir son pain, sa charcuterie, à brosser ses habits, à épousseter sa table, à porter ses livres en classe, à l'éveiller le matin à l'heure qu'il a indiquée la veille, à assister à ses jeux, souvent pendant deux ou trois heures par jour, pour courir après ses balles et les lui rendre; enfin à se tenir à ses ordres pendant son travail, toujours prêt à accourir, à répondre quand il appelle. Le service des *fags* n'est pas même limité à la personne de leurs maîtres : ils sont dans certains cas les serviteurs collectifs de toute la grande classe, qui use et abuse à son gré de leur temps. Il arrive que le *fag*, quand il n'est pas très-actif, après avoir fait déjeuner les autres, n'a pas le loisir de déjeuner lui-même; que ses récréations se bornent à ramasser les balles de ceux qui jouent, et que ses études sont sans cesse troublées par les appels réitérés des grands élèves.

« Le soir, dans votre chambre, avez-vous un espace de temps

[1] Ital. *facchino*.

absolument libre de tout service? » demandait un commissaire de la Reine à un jeune collégien d'Eton [1].

— « Non.

— « Ne pouvez-vous jamais compter sur une heure ou une heure et demie, où vous auriez l'assurance de n'être pas appelé pour un service domestique?

— « Non.

— « Combien d'enfants répondent à la fois à l'appel d'un préfet qui crie : « Venez ici » (*come here*) ?

— « Très-souvent tous les enfants des classes inférieures y vont.

— « Combien sont-ils? une quinzaine?

— « Oui, quinze ou seize.

— « Et le préfet n'en a besoin que d'un?

— « Oui.

— « Ainsi quinze ou seize enfants accourent pour en servir un seul?

— « Oui.

— « Chaque fois qu'un préfet crie : « Venez ici, » chaque enfant est mis en demeure d'accourir?

— « Oui.

— « Si un enfant ne fait pas son service comme il faut, s'il est négligent ou malpropre, je suppose que son maître le corrigera, n'est-ce pas?

— « Oui.

— « Avec des soufflets ou avec des coups de poing?

— « En général, c'est avec des soufflets. »

Au *collége* de Westminster, la vie d'un boursier (*queen's scholar*) de première année est une servitude si continue qu'il lui est impossible de trouver le temps nécessaire à ses études. « Je mets en fait, dit un des témoins, que, du 1er janvier au 31 décembre, le jeune boursier n'a

[1] Il est important de se rappeler la différence que nous avons établie plus haut entre le *collége* et l'*école*.

pas à lui un seul moment qui soit à l'abri d'une interruption[1]. A 3 heures ½ du matin, l'hiver, deux des plus jeunes, désignés à tour de rôle, se lèvent pour allumer le feu, faire chauffer de l'eau, réveiller ceux des grands qui leur en ont donné l'ordre. Que le *serviteur* ne tarde pas d'une minute, qu'il aille la montre en main réveiller ses *maîtres*. S'il n'est pas partout à la fois au moment prescrit, il peut compter sur un châtiment rigoureux. Souvent l'*ancien*, réveillé à 4 heures, ne se lève qu'à 7 ½ : il faut alors l'avertir de demi-heure en demi-heure; il faut répondre à tous ceux qui s'éveillent dans l'intervalle, appellent le *serviteur* et lui demandent quelle heure il est..... Cette corvée revient pour chaque enfant une ou deux fois par semaine.

« Viennent ensuite les services du jour : il faut préparer le déjeuner, porter à l'école les livres de votre ancien, les rapporter au collége, aller en commission chez les marchands, pâtissiers, charcutiers, papetiers, tailleurs; balayer les salles, ranger les chaises et les tables, monter quatre ou cinq fois par jour pour vider les cuvettes, accourir aux appels multipliés des moniteurs et des élèves de quatrième année. « Recrue! (*election*) » s'écrie l'un d'eux. Les jeunes laissent à l'instant de côté leur travail et se précipitent vers la salle des grands. « L'heure! » demande l'ancien. On la lui dit. Cinq minutes après, un de ses voisins, assis à quatre pas de lui, crie de nouveau : « Recrue! » Les nouveaux doivent accourir encore. C'est encore l'heure que celui-ci veut savoir.

« Puis l'enfant qui est de service doit préparer le thé du soir. Les anciens aiment beaucoup le thé, il leur en faut trois fois par soirée, sans préjudice du café, qu'ils demandent quelquefois et que le nouveau doit préparer aussi. Toutes les deux minutes, il lui faut rem-

[1] En réponse à cette assertion, le second maître de l'école, chargé personnellement de la direction du collége de Westminster, fait sérieusement observer, dans une lettre à lord Clarendon, que les jeunes collégiens de première année sont libres *pendant les vacances* d'abord, puis chaque semaine les *jours de sortie chez leurs parents*, enfin chaque jour *pendant le temps de la classe*.

plir les bouilloires, et, s'il n'y a pas constamment une quantité suffisante d'eau bouillante, l'enfant est battu sans pitié.

« Au milieu de ces interruptions, le devoir de classe ne se fait pas, les études languissent; le professeur s'en aperçoit bien : il en sait trop la cause; il exige néanmoins, il punit, il impose une retenue. Mais la faire n'est pas chose facile; il faut, pour s'absenter du lieu de la récréation, qui est aussi une corvée, obtenir la permission de deux anciens, et ils ne la donnent qu'en l'accompagnant d'un soufflet et d'un coup de raquette. »

Dans les maisons où la surveillance du principal est relâchée ou insuffisante, le système du *fagging* a donné lieu à des scènes d'une tyrannie révoltante.

Le grand dortoir du collége d'Eton jouissait autrefois sous ce rapport d'une triste célébrité. L'enquête récente des commissaires de la Reine a montré que le collége de Westminster a conservé jusqu'à nos jours ces cruelles traditions.

Le principal y paraît rarement, le maître-assistant, chargé de la surveillance spéciale des boursiers, y vient chaque jour, avec sa Bible, lire la prière. Hors cela, on ne le voit quelquefois pas de deux ou trois jours. Le collége est tout entier entre les mains des anciens.

Ceux-ci font peser sur les nouveaux un système de terreur incroyable. Les soufflets, les coups de pied, ne sont chez eux qu'une gentillesse ordinaire, cela ne compte pas au nombre des punitions[1]. Le ridicule se joint à la cruauté dans leur jurisprudence. Ils ont établi certaines formules consacrées, dont un nouveau doit se servir en leur adressant la parole. Par exemple, en leur demandant leurs ordres, l'enfant doit dire : « Vous plaira-t-il de prendre quelque chose par ordres? » (*Will you please to take any thing by orders?*) S'il change ou déplace un seul mot, l'ancien « lui tombe dessus » (*they will pitch into you*). Comme il y a trente ou quarante formules de ce genre, il est assez difficile de les retenir toutes, surtout au commencement.

[1] « That was considered quite a light punishment; no punishment at all. That was done every day. » Déposition du jeune W. S. M. (*Public schools Commission*, III. 490.)

Un nouveau, chargé d'annoncer le départ du domestique qui va faire le soir les commissions du collége, devait dire selon la règle : « Y a-t-il d'autres ordres? John s'en va. » (*Any more orders? John is going off.*) Le pauvre enfant remplissait cette fonction pour la première fois, il s'avisa de dire: « Y a-t-il d'autres ordres? John est sur le point de partir. » (*Any more orders? John is about to leave.*) On le manda dans la chambre des grands; il y eut de longs pourparlers, dans lesquels il s'excusa sur son ignorance et exprima son profond regret; il en fut quitte cette fois pour une sévère réprimande.

Quelquefois les nouveaux sont punis pour l'omission d'un singulier service; ils doivent porter chacun sur eux, dans leurs poches, à tout moment de la journée, deux encriers, deux morceaux de caoutchouc, autant de gutta-percha, autant de cire à cacheter, avec des plumes et du papier de toute sorte à l'usage de tout ancien qui en a besoin; il leur faut pour cela un vêtement spécial. Un jour, toute la promotion des nouveaux fut condamnée à une distribution générale de coups de pied, parce que la provision de fournitures de bureau ne fut pas jugée assez complète.

Il y a au milieu de la salle de classe un tiroir destiné à servir de dépôt de papeterie pour le principal et les moniteurs. Chaque boursier qui n'appartient pas à la promotion supérieure est obligé, en entrant dans la salle, de toucher ledit tiroir avec sa robe ou avec sa main; les plus jeunes ne doivent pas se contenter de ce simulacre, ils doivent ouvrir le tiroir et y déposer un cahier de papier et des plumes.

Toutes ces exigences ont pour sanction un code pénal d'une barbarie terrible.

Les anciens ont une échelle de punitions très-complète et très-savante. Le premier degré, ce sont les soufflets systématiques, et non plus accidentels comme les précédents. Le patient doit laisser ses bras pendre le long de son corps, et présenter sa tête à une douzaine de coups appliqués à droite et à gauche; c'est ce qu'on appelle *buckhorsing*.

Quelquefois on vous fait poser la paume de la main sur une table : l'ancien s'arme d'un couteau de bois ou d'un de ces bonnets universitaires dont la calotte est surmontée d'un carré de carton, et il vous frappe de toute sa force sur le dos de la main avec le tranchant. « J'ai vu une fois un enfant coupable d'une légère faute; un élève de seconde année prit un couteau à papier et lui fit sur la main une entaille dont il porte encore la cicatrice[1]. »

Vient ensuite la bastonnade (*caning*) : l'enfant doit se courber de manière à toucher ses orteils sans fléchir les genoux; l'ancien prend un bâton qu'il lui casse quelquefois sur le dos. Le patient chancelle et plie, mais on le redresse et on continue, si on le juge bon.

Il y a enfin le tannage (*tanning*), puis le tannage au lavoir (*tanning in way*), qui sont deux choses différentes, car c'est toute une langue spéciale, tout un vocabulaire de petits bourreaux. Le *tannage* consiste à envoyer l'enfant chercher une raquette de paume, et à lui en asséner un ou plusieurs coups sur le gras de la jambe, de manière quelquefois à écorcher la peau et à faire couler le sang. Le *tannage au lavoir* est plus cruel encore : on conduit le condamné dans le lavoir; on le force à lever le pied gauche sur un évier qui s'y trouve, à peu près à la hauteur d'une table; puis l'exécuteur prend son élan à trois ou quatre pas en arrière et vient frapper à coups de pied la partie ainsi découverte. « J'ai entendu parler de deux ou trois cas, où les enfants ont été si cruellement meurtris, qu'ils sont restés longtemps sans prendre part aux jeux et aux autres exercices[2]. »

Ce qu'il y a d'étrange, c'est que les jeunes gens qui infligent de pareilles tortures à leurs camarades ne sont quelquefois ni méchants ni même irrités. L'un d'eux disait au nouveau qu'il allait frapper : « J'en suis bien fâché, mais les règles de l'école l'exigent. » Il y a une délégation de châtiments, et comme une cascade de cruauté. L'ancien ordonne; l'élève de seconde année frappe sous peine d'être

[1] Déposition du jeune W. S. M. (*Public schools Commission*, t. III, p. 490.)

[2] Ici le principal a contesté, non le fait du châtiment, mais la gravité du résultat.

frappé lui-même. Le nouveau est à la base de la pyramide et en porte le poids.

Il résulte de ce système un véritable régime de terreur. Les nouveaux tremblent et obéissent; leur caractère est brisé, leur gaieté s'évanouit; plus de goût pour l'étude, ni même pour le jeu. C'est à qui s'échappera pendant quelques semaines, sous prétexte de maladie, à qui entrera à l'infirmerie ou à la maison paternelle, comme dans un refuge, pour laisser passer une partie de cette fatale première année de collége. L'un des témoins raconte que le samedi soir, jour de sortie à Westminster, quand son fils arrivait du collége, l'enfant était tellement accablé par la privation de sommeil qu'il n'avait rien de plus pressé que d'aller dormir.

Dans son interrogatoire, le principal de Westminster fait aux commissaires de la Reine les aveux suivants :

« Il y a malheureusement beaucoup de vérité à dire que la manière dont le temps des jeunes collégiens est occupé nuit à leur travail.

D. — « Vous ne niez pas qu'ils ne soient fréquemment dérangés, soit par le cri : Recrue (*election*)! soit autrement ?

R. — « Ils sont très-dérangés. (*They are very much interrupted.*)

D. — « Et qu'un enfant ne perde dans cette première année de collége, au lieu de gagner comme il le devrait? C'est une période importante de sa vie d'écolier.

R. — « Il est vrai. Je l'ai déjà dit, je pense que nous avons besoin de bien des changements dans le collége, pour le rendre ce qu'il devrait être. »

Chose presque incroyable, le principal n'a appris plusieurs de ces abominables abus que par l'Enquête royale, et il ne paraît pas compter entièrement sur son pouvoir d'y remédier, en face de l'esprit de routine et de l'opposition obstinée des anciens.

Il s'en faut bien que les excès que nous venons de décrire soient le tableau du service domestique (*fagging*) dans toutes les institutions anglaises. Dans les écoles bien dirigées, à Rugby, à Harrow, et même

à Westminster, dans les pensions tenues par les maîtres, on ne connaît rien de pareil[1]. Mais nous avons cru devoir montrer par un exemple frappant et authentique combien la vigilance des maîtres est nécessaire, et à quel point cette institution est dangereuse dès qu'on l'abandonne à elle-même.

L'existence même du *fagging*, son adoption dans toutes les grandes écoles est pour les étrangers un fait assez étrange. On se demande quelles causes ont pu l'établir, quels motifs des éducateurs aussi sensés peuvent avoir pour le maintenir. Tout en Angleterre, dans ce pays de traditions, a une origine historique. Les colléges, à l'époque de leur création, étaient pauvres et destinés à des pauvres. Ils n'avaient qu'un petit nombre de serviteurs à gages. Des écoliers admis gratuitement à condition de servir les autres suppléaient à leur insuffisance. On retrouve encore cette classe d'étudiants dans les universités, sous le nom de *serviteurs*, de *clercs*, d'*enfants de chœur* (*Bible clerks*, etc.). Les tambours de nos lycées peuvent donner une idée de leur position. Dans les maisons où cette classe disparut, on la remplaça par les nouveaux élèves. Cela eut lieu surtout dans les *colléges*, où, malgré l'accroissement des revenus de la fondation, les boursiers (*foundationers*, *scholars*, *king's* ou *queen's boys*, etc.) continuèrent à être assez pauvrement traités. Les corps gouvernants, l'état-major, je veux dire le prévôt, le gardien, les agrégés, le doyen, le chapitre, etc. s'étaient fait la part du lion. La partie enfantine du collége resta pauvre et se servit elle-même. A Westminster, les quarante boursiers n'ont que deux hommes pour les servir. Encore, grâce au *fagging*, l'emploi de ces messieurs est-il en partie une sinécure. Une des causes qui établit autrefois et qui conserve aujourd'hui le *fagging*, c'est donc l'insuffisance du service payé[2].

[1] Les pensions de Rugby n'ont pas toujours été exemptes de cette tyrannie puérile. Les anciens élèves conservent le souvenir d'une époque où quelques-unes au moins ressemblaient assez au collége de Westminster. Le livre intitulé : *Tom Brown's School days* en est une peinture arrangée, mais certainement vraie au fond.

[2] Il est curieux de lire, dans la déposition du principal de Westminster, qu'on ne peut se passer du service des jeunes

Outre cette cause historique, il y a une raison pédagogique qu'allèguent les instituteurs anglais. On sait qu'ils ont horreur des maîtres d'étude, et que par principe ils laissent les élèves sans contrôle permanent; or, dans toute réunion d'enfants abandonnés plus ou moins à eux-mêmes, il s'établit nécessairement une subordination, un pouvoir que les élèves exercent les uns sur les autres. Les enfants sont de petits hommes, et dans une société quelconque il y a des chefs et des sujets. Si on livre à elle-même cette tendance sans la réglementer, les plus vigoureux deviendront les maîtres des plus faibles : ce sera l'empire de la force physique, de la force brutale. Réglons ce que nous ne pouvons supprimer. Reconnaissons le droit de servage, mais donnons-lui des lois et des limites. Que l'enfant le plus ancien, et non pas le plus fort, soit le maître légal des autres : il sera probablement plus raisonnable, plus éclairé que les nouveaux venus.

C'est une marque singulière du sens pratique des maîtres anglais que cette habitude de limiter les abus qu'ils désespèrent de corriger. Qu'on nous permette, pour mettre en lumière le principe, d'en citer entre parenthèses une application toute différente de celle qui nous occupe. C'est l'habitude des élèves, en Angleterre comme sur le continent, de graver leur nom sur les tables ou sur les murs de leurs classes. En France, où nous aimons l'absolu, le règlement défend toute inscription de ce genre; et le règlement n'est pas toujours écouté. Qu'a-t-on fait en Angleterre, à Harrow par exemple? On a défendu à l'élève d'inscrire lui-même son nom, d'une façon irrégulière, sur les parois et sur les tables, mais on lui a permis de l'y faire graver moyennant quelques *pence* par un artiste, un sculpteur; et nous avons vu dans les salles à manger les beaux lambris de chêne *ornés* des noms les plus honorables, et aussi des plus humbles, assurés dès lors de toute l'immortalité de la boiserie.

élèves, du *fagging*, parce qu'il n'y a pas assez de domestiques dans le collége. Le revenu annuel du chapitre de Westminster, obligé par la fondation d'entretenir les quarante boursiers, n'est que d'un million et demi!

Le maintien du *fagging* a donc pour objet de prévenir la tyrannie enfantine, le *bullying* : mais si tel est son but, le collége de Westminster nous a montré qu'il ne l'atteint pas toujours.

Enfin un professeur distingué de Rugby, héritier d'un nom vénéré dans l'établissement, alléguait devant nous, en faveur du *fagging*, une autre raison, qui ne nous semble pas plus victorieuse.

« Toute peine mérite salaire, nous disait-il. es anciens sont les chefs chargés de la surveillance et de la discipline. Ce travail ne doit pas être gratuit : le service des nouveaux leur sert de récompense; c'est leur liste civile. »

Nous avouons que cette façon d'envisager l'exercice de l'autorité comme une opération de commerce nous sourit assez peu. La comparaison qu'on invoque à l'appui nous semble peu concluante. Le traitement que l'État accorde à ses fonctionnaires est un édommagement du temps qu'ils lui sacrifient, c'est une institution très-démocratique, qui permet aux talents sans fortune de vivre en servant le public. Il n'y a là ni servitude des subordonnés, ni droit arbitraire des chefs. Le chef d'une administration, le président d'un tribunal est le salarié de ses justiciables et non leur maître. La langue elle-même nous donne ici un enseignement : *Ministre* signifie *serviteur*.

Si donc il nous est permis de porter ici un jugement, il nous paraît que le service domestique par les élèves est en lui-même une institution vicieuse. Elle est mauvaise pour l'enfant qui la subit, plus mauvaise peut-être pour celui qui l'exerce. Loin de rattacher aux fonctions du moniteur et du préfet le droit d'être servi personnellement par ses jeunes administrés, il faudrait au contraire l'habituer à voir dans l'autorité une obligation, et dans ses dépositaires les serviteurs du public. « Les grands honneurs ne sont que les grands devoirs, » a dit un homme digne de présider à l'éducation d'un grand peuple; et l'Évangile, que les instituteurs anglais étudient avec tant d'assiduité et de respect, avait posé

le même principe : « Que celui d'entre vous qui veut être le premier se fasse le serviteur des autres. »

Nous venons de voir, dans ce chapitre et dans le précédent, deux exemples de la manière dont naissent les institutions anglaises. Les écoles n'ont pas assez de maîtres, on y supplée par des élèves anciens; elles manquent de domestiques, les nouveaux venus font le service : voilà le système *monitorial* et le *fagging*. Ce n'est pas un principe préconçu qui dicte l'organisation; c'est le besoin du jour, c'est la nécessité des choses qui la produit. La théorie vient ensuite changer le fait en système, et faire, si elle le peut, de l'obstacle un moyen. Voilà ce qu'il ne faut jamais perdre de vue quand on prétend imiter l'Angleterre. Ses meilleures coutumes ne sont souvent que des défauts naturels corrigés et changés en qualités. Ce qu'il faut emprunter à cette grande nation ce n'est pas tel ou tel usage, telle ou telle institution transplantée sans racine de son sol dans le nôtre; c'est avant tout l'habitude salutaire, la ferme volonté de changer la barrière en échelon, la faiblesse en puissance et la défaite même en triomphe. Peut-être est-ce là, pour les peuples comme pour les individus, le grand secret du succès.

CHAPITRE X.

LES PRINCIPAUX ET LES PROFESSEURS.

Plus d'une fois déjà, dans les pages précédentes, nous avons rencontré et salué au passage ces hommes honorables et laborieux qui sont chargés dans les écoles publiques des devoirs de l'enseignement. Il est temps de nous arrêter dans leur compagnie, et de faire avec eux plus ample connaissance. Qu'il nous soit permis de dire que le séjour réel que nous avons fait auprès d'eux nous a inspiré une estime, un respect profond pour la classe à laquelle ils appartiennent; et que les meilleures qualités du caractère anglais, la droiture, la loyauté, la dignité personnelle, l'absence de toute affectation, de toute fausse politesse, une bienveillance réelle et active pour les personnes connues ou recommandées, nous ont paru briller en eux d'une manière toute spéciale.

Nous n'avons pas besoin de dire que le Gouvernement n'est pour rien dans le choix et la nomination des divers fonctionnaires des écoles publiques. Les chefs d'écoles, c'est-à-dire le principal (*head-master*) et le censeur (*under-master, surmaster,* etc.) sont nommés par le conseil d'administration, collége, chapitre, ou assemblée de fidéicommissaires. Les autres professeurs (car le principal et le censeur professent aussi toujours) sont presque partout choisis par le principal. Tous ces fonctionnaires sont révocables en droit par l'autorité qui les nomme, mais en fait une révocation est chose inouïe, tant les choix sont faits avec sagesse, tant aussi les droits acquis (*vested rights*) ont de puissance.

Bien qu'il n'y ait pas de corps enseignant officiel, la force des choses en a créé un. Tous les chefs, tous les professeurs des grandes écoles, appartiennent aux universités. Les plus brillants élèves, les lauréats les plus distingués de ces corporations, sont naturellement

signalés à l'attention et au choix de leurs maîtres, de leurs condisciples. Pour avoir quelque chance d'élection aux écoles publiques, il faut avoir reçu le baptême d'Oxford ou de Cambridge. Cette confraternité pourrait dégénérer en camaraderie, si la nécessité d'avoir pour chaque école des professeurs capables ne limitait le champ de la faveur. On désire sans doute servir un condisciple, un ami d'enfance, mais encore faut-il que cet ami soit à la hauteur de sa tâche et ne compromette pas la réputation et les succès de l'école qui l'adopte.

Si les professeurs des écoles sont tous universitaires, ils sont pour la plupart ecclésiastiques. Oxford et Cambridge sont avant tout des séminaires : s'ils préparent de préférence à une profession spéciale, c'est à celle de pasteur. Les ordres de l'Église anglicane n'imposent à ceux qui les reçoivent aucune obligation bien pesante : point de célibat, point d'offices, point de bréviaire, point de costume spécial si ce n'est la cravate blanche, et le titre de *révérend* au lieu de celui d'*écuyer*, pas même d'orthodoxie bien précise; les libres penseurs ont leurs franches coudées; et, en échange d'un engagement aussi léger, d'un collier aussi doux, la perspective des prébendes, des bénéfices, des évêchés comme pensions de retraite, quand on est fatigué de l'enseignement! L'attraction est puissante; un homme honorable peut y céder sans trop de scrupule.

Les maîtres des écoles publiques ont tous fait à l'université d'excellentes études classiques; mais ni Oxford ni Cambridge ne leur fournissent l'éducation spéciale utile à un jeune professeur. Il n'y a pas en Angleterre d'*école normale supérieure*. Donc point de préparation professionnelle, point d'étude des méthodes d'enseignement, point de conseils d'hommes expérimentés sur la direction d'une classe. Le jeune maître est forcé de tirer tout cela de lui-même et de l'expérience de ses propres études. S'il a l'esprit aventureux, il risque d'innover témérairement; s'il est prudent et réservé, il risque de suivre scrupuleusement l'ornière de la tradition. L'absence d'une école normale supérieure est une véritable

lacune dans l'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne, lacune d'autant plus regrettable, que l'enseignement primaire, plus heureux sous ce rapport, possède des écoles normales nombreuses et dont quelques-unes nous ont paru excellentes.

Une fois nommé par le conseil d'administration, le principal d'une école publique est à peu près maître absolu chez lui : il règne et gouverne à son gré; il s'entoure d'assesseurs de son choix, les consulte quand il lui plaît, mais sans accorder à leurs avis une influence décisive. Dans les meilleures écoles, à Harrow et à Rugby, par exemple, il y a des réunions périodiques des maîtres de l'établissement. Dans d'autres maisons, comme à Eton, on ne les réunit jamais, on les consulte peu, et même on ne les écoute guère. Le prévôt (*provost*) et le principal tiennent entre leurs mains toute l'administration. Il est vrai que, par une compensation regrettable, on laisse à chaque professeur, dans sa classe et dans sa pension, une latitude presque illimitée. Le pouvoir, trop concentré, devient une espèce d'impuissance.

Le principal d'une école publique n'est pas envahi, comme en France, par une foule de détails administratifs, au milieu desquels se perdraient son temps et son activité. Il n'a point de rapports quotidiens avec une administration académique et ministérielle. La direction individuelle des élèves, la correspondance avec les parents, incombent aux professeurs maîtres de pension, aux tuteurs; la gestion financière est le fait de l'économe (*bursar*). Les devoirs du principal se bornent au choix des professeurs et maîtres de pensions, au service religieux de la chapelle, à l'enseignement de la classe supérieure (*sixth form*), à l'examen des études, fait, à des époques déterminées, au moyen de compositions dont il donne les sujets et corrige les copies; enfin à la haute direction religieuse, morale et intellectuelle de l'école.

Voici un extrait du règlement imposé par la société des Négociants-Tailleurs (*Merchant-Taylors*) au principal de l'excellente école qu'ils possèdent et dirigent à Londres.

« Avoir la surintendance générale de toute l'école, le matin et l'après-midi, relativement aux études et à la discipline; prendre connaissance de toutes les fautes et de toutes les punitions, excepté quand il s'agit de la simple négligence des leçons; choisir les livres à étudier; accorder les permissions de sortie.

« Assister ponctuellement aux prières, et rester à l'école pendant tout le temps consacré aux études.

« Donner l'enseignement à sa propre classe; visiter de temps en temps les autres divisions, une au moins chaque semaine, chacune à son tour; et surveiller avec soin l'instruction religieuse de l'école.

« Régler, quand cela paraîtra nécessaire, la longueur des devoirs et des pensums; suspendre les priviléges des boursiers qui se conduisent mal.

« Diriger et surveiller le passage des élèves d'une classe à la classe supérieure.

« Partager avec les examinateurs le travail des compositions, des corrections, des prix.

« Adresser à la compagnie, à des époques déterminées, un compte rendu de l'état des études, ainsi que du travail et de la conduite de chaque élève. »

On voit par cet exemple que les fonctions d'un principal sont bien plus pédagogiques qu'administratives. Les Anglais, avec un bon sens extrême, exigent qu'un chef d'école soit avant tout un instituteur. Ils croiraient le priver de toute influence sérieuse en l'exonérant des fonctions de l'enseignement. « S'il y a un principe d'éducation dont je sois sûr, dit aux commissaires de la Reine un professeur distingué d'Eton, c'est celui-ci : personne ne doit habituellement gouverner les enfants, à moins qu'il ne les instruise[1]. »

Les professeurs des écoles publiques (*assistant masters*) ne sont que les auxiliaires subordonnés du principal. Nommés par lui, payés souvent par lui, surveillés par lui, dirigés et, s'il le fallait,

[1] Déposition de M. W. Johnson. (*Appendix*, p. 128.)

révoqués par lui, leur position n'a pas l'indépendance de celle d'un professeur de lycée. Elle peut avoir, nous l'avons déjà vu au chapitre des pensions, des avantages d'une autre espèce; mais il faut qu'ils tirent de leur savoir, de leur talent, de leur caractère, toute leur considération; et c'est ce qu'ils font pour la plupart. Ils arrivent à l'école jeunes encore, mais précédés de leur renommée de lauréats, anciens et brillants élèves d'une école publique, souvent de celle-là même où ils reviennent; boursiers (*scholars*), puis associés (*fellows*) d'un collége d'Oxford ou de Cambridge, ils possèdent une connaissance très-suffisante des auteurs classiques, une grande facilité à écrire en latin et en grec, soit en vers, soit en prose. Leur vie, leurs mœurs, ne sont pas au-dessous de leur savoir.

Les fonctions de l'enseignement dans une école d'Angleterre sont en général très-laborieuses, ou pour mieux dire elles prennent un temps considérable. Un professeur est occupé en classe de vingt à vingt-quatre heures par semaine, sans compter la correction des copies ; en outre, dans plusieurs établissements, il emploie à peu près le même nombre d'heures en dehors de la classe avec ses élèves particuliers. A Eton, où le travail est le plus considérable, il est vrai (pour les maîtres, s'entend), on évalue à neuf ou dix heures par jour, quelquefois même quatorze, l'occupation d'un professeur. « Il commence sa besogne à 7 heures du matin, dit le principal, et finit à 9 ou 10 heures du soir, toujours avec les enfants. Il prend ses repas avec eux et c'est même alors qu'il a l'occasion de les entretenir familièrement. Les repas sont donc encore une occupation et même une fort utile. Il n'en est pas moins vrai que du matin au soir il n'a jamais fini sa tâche. »

« Nous sommes surmenés » (*overworked*), dit un des maîtres de l'école.

« Je pense, dit un autre, qu'il y a une grande dépense de force mal employée. »

Nous osons dire qu'il y a un mal réel dans ce drainage énorme de toutes les forces du professeur. L'esprit n'est point une machine

qui puisse fonctionner sans relâche. Les machines même ont besoin de s'alimenter pour produire. L'aliment de l'intelligence c'est la lecture, la réflexion, l'échange des idées, le travail personnel. Un professeur qui n'acquiert pas perd nécessairement pour lui-même et pour ses élèves. Son enseignement devient routinier, automatique. Il n'a pas le temps de préparer ses classes; il n'intéresse pas, parce qu'il ne s'intéresse plus. Le travail le plus fécond pour entraîner les jeunes disciples, c'est celui que le professeur fait pour s'élever lui-même, pourvu qu'il se dirige dans la même ligne, dans la même spécialité où il est chargé de les instruire.

Il nous a semblé qu'un des principaux vices du système des écoles anglaises, c'est cette absorption complète des loisirs du maître. Quelque intelligent qu'il soit, quelque excellentes études qu'il ait faites, sa croissance intellectuelle s'arrête dès qu'il met le pied dans sa chaire. Il acquiert sans doute alors l'expérience de l'enseignement et de l'éducation, il perfectionne la connaissance de quelques textes et des difficultés de certains passages des auteurs classiques; mais la source d'un enseignement fécond, intéressant, sympathique, se dessèche et tarit.

Les avantages dont jouissent les membres de l'enseignement dépendent en grande partie d'un traitement éventuel, et par conséquent varient considérablement d'un établissement à l'autre, même si l'on n'envisage que les écoles publiques. Les mieux traités sont en général ceux dont le traitement fixe est le plus modique. Nous allons en donner une idée en citant quelques chiffres.

Dans l'école d'Harrow les émoluments du principal dérivent des sources suivantes, il reçoit :

1° Des gouverneurs de l'école, 30 livres de traitement (750 fr.), plus 20 livres pour son charbon (500 fr.);

2° Un droit annuel de 12 livres (300 fr.) ou les 4/5 du droit de 15 livres payé pour l'enseignement public par tout élève non boursier;

3° Un droit annuel de 5 livres (125 fr.), payé pour « les frais d'é-

cole » par les mêmes élèves : en tout, pour 450 élèves, 7,650 livres (191,250 fr.);

4° Un droit d'entrée de 5 livres, payé par les mêmes; soit, par an, pour 140 élèves environ, 700 livres (17,500 fr.);

5° Son bénéfice sur la somme de 68 livres (1,700 fr.) payée par chaque pensionnaire de sa propre maison, soit 20 livres; sur 63 élèves, total 1,260 livres (31,500 fr.);

6° Un droit d'entrée de 6 livres (150 fr.), payé par chaque pensionnaire de sa maison; soit, pour 25 élèves, 150 livres (3,750 fr.);

7° Un droit annuel de 2 livres 10 sh. (62 fr. 50 c.) pour « frais d'école, » payé par chaque boursier; soit, pour 36 élèves, 90 livres (2,250 fr.);

8° Un droit annuel de 5 livres (125 fr.), payé par chaque élève de la « classe anglaise » (pas latine); soit, pour 20 élèves, 100 livres (2,500 fr.);

Total 10,000 livres (250,000 fr.).

Sur cette recette brute, le principal doit payer aux professeurs, aux employés, et à divers titres, 3,712 livres (92,800 fr.). Il lui reste donc net 6,288 livres (157,200 fr.).

Nous devons ajouter qu'il est de tradition que le principal consacre généreusement une portion de ce magnifique revenu à diverses améliorations, constructions, etc. utiles à l'école, et que, par son caractère personnel, le principal actuel ne risque pas de laisser tomber en désuétude cette honorable tradition.

Les professeurs d'Harrow participent dans des proportions diverses à la prospérité de l'établissement. Nous voyons que l'un d'eux jouit d'un revenu total de 63,750 francs, un autre de 26,000. Un des professeurs de français, qui n'a que 3 pensionnaires, a un revenu de 16,700 francs; enfin un autre professeur (*classical assistant master*), qui n'a point de pension, reçoit du principal un traitement fixe de 300 livres (7,500 fr.)

A Eton, le principal reçoit net et tous frais faits, outre une

belle maison dont il ne paye ni le loyer ni la taxe, la somme de 4,500 livres (112,500 fr.).

Les professeurs, qui n'ont de traitement fixe que 44 livres (1,100 fr.), se font plus de 40,000 francs de revenu, quand ils ont une pension au complet.

A Rugby, le principal n'a guère que 74,000 francs; quelques professeurs maîtres de pension se font plus de 40,000 francs.

Il est clair que, dans les écoles où il y a peu ou point de pensionnaires, le chiffre des émoluments change du tout au tout.

A l'école des Négociants-Tailleurs, à Londres, le principal reçoit environ 25,000 francs, et les professeurs 13,000, 9,000, 7,000.

A la Chartreuse, à Londres, le principal perçoit 27,500 francs; les autres maîtres 17,500, 5,000, 4,200, 2,500, outre le logement et la table.

A Saint-Paul, école d'externes, les traitements sont : pour le principal, 22,500 francs; pour les autres professeurs, 10,000, 8,700, 7,500, 5,000, 3,700, 2,500. Plusieurs sont, en outre, logés, et reçoivent chaque année, comme le principal, *une robe*. Les maîtres les moins rémunérés sont les professeurs de langues, libres d'ailleurs d'une part de leur temps, et presque toujours employés dans plusieurs écoles à la fois.

CHAPITRE XI.

SYSTÈME D'ÉTUDES. — MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT.

Nous devons maintenant expliquer le système d'études suivi dans les écoles publiques, c'est-à-dire examiner d'abord les choses qu'on y enseigne, et ensuite la manière dont on les enseigne. Le présent chapitre aura pour sujet la première de ces deux questions; l'autre sera traitée dans les chapitres suivants.

§ 1er. ÉTUDES CLASSIQUES.

Les écoles publiques ont pour objet principal la préparation aux universités : les langues anciennes sont la base des études, tant aux universités qu'aux écoles publiques. Il y a à cela deux causes, comme à tout ce qui se fait en Angleterre, l'une historique, l'autre rationnelle. La cause historique, c'est tout simplement qu'au moyen âge et à la Renaissance, on n'enseignait dans toute l'Europe que le latin et le grec. Le grec et le latin sont donc des premiers occupants, qui ont des *droits acquis*, et qui n'ont pas encore été expropriés pour cause d'utilité publique. Les maîtres ont appris le latin et le grec; ainsi feront les disciples, qui deviendront maîtres à leur tour. Les universités avec leurs riches colléges sont des armées de lévites qui gardent l'arche sainte et vivent honorablement de l'autel.

A cette raison traditionnelle s'ajoutent, en faveur des études classiques, des considérations plus légitimes.

Les Anglais veulent, avec raison, que l'enseignement soit avant tout une éducation. Ils savent et répètent sans cesse que l'école a pour mission spéciale de former des hommes, de tremper les caractères, et que l'instruction qu'elle peut donner n'est rien au prix

de la capacité d'apprendre et d'agir qu'elle développe. A leurs yeux l'étude du jeune âge est surtout une gymnastique; la tête de l'élève doit être un instrument bien plus qu'un magasin. Or de tous les moyens qui conduisent à ce but, les lettres, et les lettres classiques, sont, selon eux, le plus puissant. Les sciences mathématiques ne viennent qu'au second rang, les sciences physiques et naturelles qu'au dernier. Ils diraient volontiers avec Laharpe : « On conçoit à la rigueur une barbarie savante; on n'en conçoit pas une lettrée. »

« Je crois, dit un des professeurs d'Eton, que le système de nos études est vrai dans ses trois principes fondamentaux : d'abord, que l'éducation doit être générale et non professionnelle; en second lieu, que c'est la littérature et non la science qui doit en être la base; enfin que le meilleur instrument d'une éducation littéraire, c'est la littérature grecque et la littérature latine. »

Le très-habile principal de l'école de Rugby, le révérend docteur Temple, développe avec une lucidité parfaite l'opinion commune des instituteurs universitaires sur cette même question.

« Les études des élèves de nos écoles, dit-il, se divisent en trois branches : la littérature, les mathématiques et les sciences physiques. On peut alléguer des raisons puissantes en faveur de chacune d'elles. Un enfant ne doit pas rester étranger à cette terre sur laquelle Dieu l'a placé : il faut donc qu'il connaisse bien la géographie. Il ne doit pas se promener dans la campagne sans avoir une notion quelconque de ce qui pousse sous ses yeux: il faut donc qu'il étudie la botanique. Il trouvera difficilement une occupation dans laquelle la chimie ne puisse lui être utile. Les mathématiques sont la loi des autres sciences, et offrent d'ailleurs en elles-mêmes le plus parfait modèle de logique. Il serait absurde qu'un jeune Anglais ignorât l'histoire d'Angleterre; il ne le serait pas moins qu'il ne connût pas sa belle littérature. Ainsi chaque genre d'étude peut donner d'excellentes raisons pour obtenir que nos jeunes gens s'y adonnent avec le plus grand soin. Mais à tous ces arguments s'op-

pose un fait irréfragable, c'est que notre temps a ses limites. Il est impossible d'enseigner tout à nos élèves. Si on l'essaye, le résultat qu'on obtient, c'est une instruction très-superficielle, dont la valeur est extrêmement minime, et qui d'ailleurs prête le flanc à une objection morale des plus graves : c'est qu'elle nourrit la vanité et fait perdre l'habitude d'un travail énergique.

« Il faut donc faire un choix parmi ces études, en prendre une, la principale, et lui subordonner toutes les autres. C'est un accident, mais, selon moi, un très-heureux accident, qu'en Angleterre l'étude ainsi choisie pour commander en chef l'éducation des classes supérieures de la société ait été celle des classiques. »

A ces considérations le docteur Temple joint, avec une admirable raison, une réserve des plus importantes. « Je n'oserais affirmer, dit-il, que le seul système d'éducation possible pour toutes les conditions de notre pays soit celui qui prend pour base l'antiquité classique; mais je suis convaincu que les écoles qu'on appelle généralement *publiques* doivent prendre pour but la plus haute espèce d'éducation; et pour donner cette éducation, je crois que les classiques sont le meilleur instrument. »

Puis, poursuivant l'ennemi jusque sur son terrain, il ajoute avec finesse : « Quand il s'agit de choisir entre la littérature, les mathématiques et la physique, le motif allégué en faveur des deux dernières c'est *l'utilité*. Ceux qui le soutiennent semblent oublier que le monde où nous vivons n'est pas moins composé des hommes et des femmes qui couvrent sa surface que des objets non pensants qui en constituent la masse. Si chacun de nous analyse sa vie, il trouvera qu'il a bien plus à faire avec ses semblables qu'avec les choses matérielles; si donc nous voulons choisir une étude qui donne par excellence l'aptitude aux fonctions de la vie, il faut prendre celle qui nous rendra le plus capables d'entrer dans les pensées, les sentiments, les motifs de nos semblables. »

Ces raisons excellentes militent pour les études littéraires en

général, mais ne tranchent pas la question en faveur des lettres anciennes. « S'il faut mettre les lettres au premier rang, disent les nombreux adversaires des universités, pourquoi pas les lettres modernes? Pourquoi le latin et le grec plutôt que le français et l'allemand[1]? »

A ces objections les défenseurs des écoles anciennes sont loin de rester sans réponse. M. J. Stuart Mill allègue à l'appui des études classiques des considérations morales de l'ordre le plus élevé, et en même temps les plus appropriées aux besoins de la nation anglaise.

« Le monde ancien, avec lequel les études grecques et latines mettent en rapport, contient, dit-il, le véritable correctif des principaux vices de la société moderne. Les auteurs classiques présentent précisément le genre de vertus dont nous sommes le plus sujets à manquer. Ils montrent l'homme sur une plus grande échelle, avec moins de bienveillance, mais plus de patriotisme, moins de sensibilité, mais plus d'empire sur soi-même; moins de vertu, en moyenne, mais des exemples plus frappants de vertu individuelle; moins de petite bonté, mais plus de grandeur et plus de sentiment de la grandeur, plus de ce qui tend à exalter l'imagination, à inspirer de hautes idées de ce que peut la nature de l'homme. Si ces études trouvent, comme il est aisé de le constater, dans leur défaut d'analogie avec la vie moderne, moins de sympathie dans la masse de la population, cela même est une preuve de leur nécessité, et un motif de plus pour obliger ceux qui en ont le pouvoir à faire tous leurs efforts pour en prévenir le déclin. »

Un des instituteurs les plus distingués et en même temps les plus aimables que nous ayons rencontrés dans notre excursion, le rév. M. Bradley, principal de Marlborough, oppose à la même objection une autre réplique, qui nous semble victorieuse. Sans discuter en

[1] Cette thèse a été fort habilement soutenue dans un article de la *Westminster Review* d'octobre 1853, intitulé : *Classical instruction, its use and abuse.* Nous croyons que l'article est du docteur Hodgson.

principe la supériorité relative des littératures classiques, sans afficher contre les modernes un parti pris absolu et violent, il établit, avec un sens tout anglais du possible, la prééminence de l'enseignement des langues mortes pour les écoles de l'Angleterre, et par contre-coup pour celles des autres pays.

« En premier lieu, dit-il, *qui* donnerait l'enseignement des langues modernes, si l'on prétendait non l'adjoindre, mais le substituer à celui des langues anciennes?

« Des étrangers? Mais un étranger, dans la plupart des cas, ne pourra gouverner, comprendre, enlever une classe nombreuse de jeunes Anglais. Un étranger n'entrera pas dans notre esprit, dans nos mœurs, dans nos préjugés même, qui sont une part de notre nationalité. Vous ne pouvez songer à livrer à des étrangers l'œuvre générale de l'éducation.

« Et puis aurez-vous toute une colonie d'étrangers du premier mérite, d'hommes dignes, instruits, lettrés au premier chef, qui consentiront à s'expatrier pour devenir les instituteurs de toutes vos écoles? Nous en trouvons quelques-uns sans doute, mais seulement quelques-uns.

« Prendrez-vous des Anglais? En rencontrerez-vous beaucoup qui puissent enseigner l'allemand et le français avec la même supériorité qu'un gradué d'Oxford ou de Cambridge enseigne le latin et le grec? Tant que vous n'aurez pas un nombre d'instituteurs aussi capables d'employer les langues vivantes comme instrument d'éducation que les maîtres de nos écoles le sont d'y appliquer les langues mortes, celles-ci conserveront sur les premières une immense supériorité comme force éducatrice. »

Enfin un homme d'État illustre, qui représente au parlement l'université d'Oxford, M. Gladstone, embrassant la question du point de vue le plus élevé, pose ainsi à la fois et le principe et les limites de son application :

« Pourquoi l'enseignement classique tient-il le premier rang dans nos écoles? Est-ce parce que nous le trouvons établi? Est-ce parce

qu'il développe le goût, la raison, la mémoire, l'élégance du langage? Tous ces avantages sont secondaires et partiels; ils sont des conséquences particulières d'une large vérité. Cette vérité, c'est, selon moi, que la civilisation moderne de l'Europe, depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, est le produit de deux grands facteurs, le christianisme et l'inspiration grecque (l'esprit romain n'en est qu'un reflet). Saint Paul, l'apôtre des gentils, symbolisa en sa personne ce grand hyménée. La place d'Aristote et de Platon, par exemple, dans l'éducation chrétienne n'est ni arbitraire ni susceptible d'être changée. Les matériaux de ce que nous appelons une *éducation classique* ont été préparés, et nous pouvons dire préparés à dessein et d'une façon providentielle, pour devenir non pas seulement une adjonction, mais, pour me servir d'une expression mathématique, le complément du christianisme dans la culture de l'esprit humain.

« Si ce principe est vrai, il est assez large, élevé et visible. Il donne la clef de toutes les questions relatives aux rangs que doivent respectivement occuper l'enseignement classique et les autres branches de l'éducation. Du reste, il faut naturellement en restreindre les conséquences dans leurs justes limites, suivant les circonstances et les personnes. Il ne doit s'appliquer dans toute sa plénitude qu'à la petite portion de la jeunesse qui, dans toutes les nations, constitue la classe des hommes dont l'éducation est complète.

« Il ne faut pas l'étendre par une folle exagération à ceux dont la profession future exige une instruction spéciale, qui doit limiter plus ou moins pour eux la culture générale. Il laisse ouvertes toutes les questions d'aptitudes et d'incapacités individuelles. Mais il pose la règle de l'éducation pour ceux qui n'en sont exclus par aucune exception personnelle ou extérieure, et cette règle devient le point central du système d'enseignement autour duquel doivent se grouper toutes les branches accessoires. »

§ 2. LANGUES VIVANTES.

Dans les écoles publiques l'enseignement des langues vivantes est une concession faite à l'opinion extérieure et aux exigences des familles, plutôt qu'une étude librement choisie et volontairement admise. Presque dans toutes on y donne peu de temps et peu d'importance. Il n'y a que trois ou quatre ans que l'enseignement du français fait partie, à Eton, du cours régulier d'études. Auparavant, il était facultatif, payé et reçu comme une leçon d'art d'agrément.

« Je suppose, demandait lord Clarendon au professeur de français d'Eton, que ni vous ni vos élèves ne croyez que le principal attache au français une grande importance? » — « A coup sûr ils ne le croient pas... »

« Je suis un pur *objet de luxe,* » ajoutait le professeur avec une modestie qui semble n'avoir rien d'affecté. Plusieurs enfants avaient appris le français dans leurs familles : ils vinrent à Eton, et l'oublièrent complétement.

Au reste, le principal d'Eton ne prenait pas la peine de voiler ses opinions sur ce sujet. Voici quelques-unes des réponses qu'il faisait, en 1862, aux commissaires de la Reine.

Lord Clarendon. « Le français, comme représentant les langues modernes, n'a pas encore été reconnu par les autorités d'Eton comme ayant une importance assez grande pour le faire placer dans le cours régulier des études? »

M. B. « Non.

— « Est-ce que les autorités d'Eton ne considèrent pas cette étude comme une part essentielle de l'éducation d'un gentleman?

— « Ceci est une autre question. Je ne nie pas que le français ne doive être considéré comme faisant partie de l'éducation d'un gentleman.

— « Vous le considérez ainsi?

— « Oui.

— « Et les autorités d'Eton ne pensent pas qu'il soit nécessaire de rendre obligatoire une chose qu'elles considèrent comme une part essentielle de l'éducation d'un gentleman?

— « Je ne le pense pas.

— « Ne jugez-vous pas qu'il soit utile de consacrer à cette étude une portion quelconque du temps des classes?

— « Non, pas un seul jour.

— « Vous n'avez pas intention de le faire?

— « Non.

— « Ne croyez-vous pas qu'un élève devrait apprendre le français?

— « Il devrait l'apprendre avant de venir à Eton, et nous pourrions prendre des mesures pour entretenir cette connaissance, comme nous entretenons celle de l'anglais.

— « Quelles mesures prendriez-vous pour entretenir le français? Je puis ajouter aussi : Quelles mesures prenez-vous maintenant pour entretenir l'anglais, à Eton?

— « Nous n'en prenons aucune maintenant, excepté l'étude des langues anciennes.

— « Il vous est difficile d'enseigner à lire et à écrire l'anglais à l'aide de Thucydide[1].

— « Il est vrai.

— « Vous ne pensez pas que ce travail soit satisfaisant?

— « Non, l'enseignement de l'anglais n'est pas satisfaisant; et, par droit de préséance, je voudrais que l'anglais fût enseigné avant le français.

— « Vous ne jugez pas que l'anglais soit enseigné à présent?

— « Non.

— « Voulez-vous expliquer de quelle manière la connaissance du français pourrait être entretenue, en supposant qu'un enfant arrivât

[1] L'usage de la version *écrite*, telle que nos élèves la font en France, est peu pratiqué en Angleterre, surtout à l'école d'Eton.

avec une habitude suffisante de cette langue? Admettez par exemple qu'il soit capable de la lire assez facilement, et même de la parler avec un degré supportable de correction, quelles sont les mesures qu'on pourrait adopter pour lui conserver ces avantages?

— « Je n'ai préparé jusqu'ici aucune mesure[1]. »

Le prince Albert avait établi à Eton des prix de langues modernes; mais il est remarquable qu'un grand nombre des jeunes gens qui les disputaient et la moitié environ de ceux qui se distinguaient dans ces concours n'avaient pas suivi les leçons du professeur de l'établissement.

Depuis la visite des commissaires, l'enseignement du français fait partie intégrante du cours d'études d'Eton. Les autres écoles publiques l'avaient déjà adopté antérieurement: Rugby en 1800, Harrow en 1851 ou 1855, Winchester vers 1852. Mais nous avons lieu de croire qu'il produit généralement peu de fruits.

La langue nationale n'est pas beaucoup plus favorisée. Nous avons vu tout à l'heure le chef d'une grande école publique se déclarer peu satisfait lui-même de l'enseignement qu'on y donne de l'anglais. L'habitude de traduire les textes classiques de vive voix seulement, et non comme en France par des versions écrites, prive les élèves d'un puissant moyen de se perfectionner dans leur langue. Harrow et Rugby forment sous ce rapport une heureuse exception : on y fait comme en France des versions écrites, et les professeurs se louent du résultat.

Quoi qu'il en soit, les élèves suppléent à l'absence presque totale d'enseignement théorique de l'anglais par l'usage, par la lecture, par la composition originale, tant en prose qu'en vers; car les professeurs anglais sont loin de partager la sainte horreur des universitaires français pour les exercices de versification dans la langue nationale. Les progrès accomplis dans ces divers sujets sont souvent récompensés par des prix.

[1] *Public schools Commission; Minutes of evidence*, t. I, p. 114.

C'est également par des études libres et volontaires, par conséquent décousues et sans suite, que les élèves des écoles publiques apprennent quelque chose de la littérature de leur pays. N'était le bruit public qui accompagne le nom des grands hommes; n'étaient les lectures personnelles, les traductions qu'il fait en vers latins et en vers grecs des plus beaux passages des poëtes nationaux, un jeune Anglais pourrait fort bien quitter certaines écoles, et même l'université, qui en couronne l'enseignement, sans savoir qu'il a existé en Angleterre des hommes appelés Spencer, Milton, Shakspeare, Byron.

§ 3. HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

Les Anglais enseignent peu l'histoire : il est vrai qu'auprès des élèves d'élite, ils n'en réussissent guère moins à la faire apprendre. Toutefois ils regrettent de ne pas posséder un enseignement historique analogue au nôtre. Nous avons rencontré des maîtres d'écoles publiques qui avaient visité nos lycées et en avaient rapporté une très-haute estime pour la manière dont nous enseignons l'histoire et la géographie. Nos professeurs, qu'ils avaient bien jugés, leur avaient paru excellents.

Les écoles publiques n'ont pas de professeurs spéciaux pour l'histoire. Ce sont les professeurs de grec et de latin qui s'en chargent, et ils ne s'en chargent guère.

Dans certaines écoles, à Winchester par exemple, on n'enseigne pas du tout l'histoire, ni ancienne ni moderne. On donne aux élèves des livres, et on leur dit : « Tel jour, il y aura composition sur telle époque historique; préparez. » Souvent l'histoire est un devoir de vacances; au retour, il y aura concours sur telle période déterminée. Lisez ou ne lisez pas; vous serez classé et rémunéré selon vos œuvres.

Ce système, si conforme à tout l'enseignement anglais, ressemble à l'éducation des Spartiates; il fortifie les forts et tue sans rémission les faibles. Les premiers conquièrent la science et la possèdent

comme une chose qu'on a inventée soi-même; les derniers, les paresseux, les pauvres d'esprit, ne l'apprennent pas du tout.

A Eton, on n'apprend l'histoire et la géographie, sa compagne, que jusqu'au milieu du cours d'études. Dans les classes supérieures, où l'on pourrait les comprendre, il n'en est plus question. On enseigne l'histoire moderne dans les basses classes, l'histoire ancienne dans les moyennes. Nous voudrions bien savoir jusqu'à quel point des enfants de dix ans, qui expliquent l'équivalent du *De viris*, entendent la révolution d'Angleterre et l'équilibre européen. « Je ne pense pas, dit sincèrement le prévôt d'Eton, le révérend docteur Goodford, que cette branche d'instruction soit aussi fructueuse qu'elle devrait l'être. »

§ 4. ÉTUDES SCIENTIFIQUES.

L'enseignement de ce que nous appelons en France la *philosophie* est entièrement inconnu dans les écoles anglaises. L'étude des questions qu'il comporte est réservée aux universités; et nous verrons, dans notre Rapport sur l'enseignement supérieur, comment elle y est faite.

Constatons dès à présent que la faiblesse des études historiques et l'absence complète de l'enseignement philosophique doivent laisser un grand vide dans les jeunes intelligences, même les mieux douées. On ne s'étonne plus après cela d'entendre les professeurs anglais se plaindre, d'un commun accord, de la pénurie extrême des compositions littéraires de leurs élèves. On s'étonne seulement de l'inconséquence de ces agriculteurs qui voudraient récolter et qui ne sèment pas.

Les mathématiques sont, dans la plupart des écoles publiques, une importation assez récente. Elles ne sont obligatoires à Harrow que depuis 1837. A Eton, les mathématiques n'existaient pas avant 1836; jusqu'alors il y avait à l'école un maître d'écriture, qui enseignait aussi les éléments du calcul, et c'était tout ce qu'il pouvait enseigner. C'était même plus que n'en apprenaient les élèves.

Un professeur distingué, M. Key, de *University-College*, a raconté au docteur Carpenter, archiviste (*registrar*) de l'université de Londres, qu'il avait autrefois pour élève particulier, à Oxford, un jeune homme d'une intelligence fort remarquable, ayant suivi avec succès le cours entier des études d'Eton. Non-seulement cet étudiant ne savait pas la table de multiplication, mais il en ignorait même l'existence. Il en fut informé à propos de l'achat de quelques paires de bas, qu'il faisait dans un magasin, et dont il ne pouvait trouver le prix que par une longue série d'additions. Averti qu'il y avait un moyen d'abréger ce travail, l'aspirant aux honneurs d'Oxford trouva la chose fort ingénieuse, et apprit la table en peu de jours.

En 1836, il y eut à Eton un vrai professeur de mathématiques, mais ses leçons étaient facultatives pour les élèves : ce ne fut qu'en 1851 que cet enseignement fit partie du cours régulier et obligatoire.

Aujourd'hui encore l'enseignement des mathématiques est assez peu favorisé dans la plupart des grandes écoles publiques[1]. « Plusieurs jeunes gens élevés dans ces établissements et parvenus plus tard, grâce à l'enseignement des universités, à une véritable distinction en mathématiques, dit M. Price, professeur de *philosophie naturelle* à Oxford, m'ont fréquemment témoigné le regret d'avoir négligé cette branche d'instruction pendant leur séjour aux écoles. Je connais un membre de cette université qui a obtenu les *honneurs* les plus élevés en littérature et en mathématiques, mais qui avait été forcé de perdre ici un temps précieux à apprendre les éléments qu'il aurait dû savoir avant d'y venir. »

Nous devons ajouter toutefois que ces mêmes élèves des grandes écoles publiques, attardés d'abord en mathématiques, mais cultivés par d'autres études, regagnent bien vite le terrain perdu. Incapables

[1] Citons comme exceptions Winchester, où on leur consacre sept ou huit heures par semaine; Christ's Hospital, qui leur donne neuf heures et deux soirées d'étude; Merchant-Taylors, qui les enseigne pendant dix heures.

de concourir dans cette science pour la bourse des nouveaux (*junior scholarship*), qui se décerne aux étudiants de première année, il n'est pas rare qu'ils obtiennent la bourse des anciens (*senior scholarship*), disputée par les bacheliers. Eton l'a obtenue trois ou quatre fois, et Rugby trois fois.

Le même dédain que l'on témoignait naguère pour les mathématiques, on le témoigne encore, dans presque toutes les écoles d'ancienne fondation, pour les sciences physiques et naturelles. Il n'y a pas de chaires pour ces connaissances; seulement, dans certaines écoles, on se contente d'inviter de temps à autre un physicien à venir faire quelques leçons très-superficielles sur ces matières à ceux d'entre les élèves qui veulent en profiter.

La proscription des sciences physiques, bien que générale, n'est pourtant pas universelle dans les écoles publiques. On a commencé à les enseigner à Rugby avec un véritable succès.

§ 5. MUSIQUE ET DESSIN.

On peut dire d'une manière générale que la musique et le dessin ne sont pas compris dans le cours d'études des anciennes écoles. Plusieurs d'entre elles n'ont pas même de maîtres pour les enseigner. Les meilleures et plus complètes permettent à leurs élèves d'étudier ces arts, comme autant d'*extra*, en dehors du temps régulier des classes, en prenant sur leurs jeux le temps qu'ils y consacrent, et en payant à part les leçons qu'ils reçoivent. A Eton quelques-uns des élèves (*some of the boys*) prennent des leçons particulières de musique; et deux des tuteurs ont des classes de musique, également particulières. Un essai ayant pour but d'établir cet enseignement sur une plus large échelle a échoué il y a quelques années. Les élèves s'en fatiguèrent (*got tired of it*). Quant au maître de dessin, il n'a pu trouver qu'environ 40 élèves dans une école de plus de 800. A Harrow une vingtaine d'enfants étudient la musque; les élèves du maître de dessin sont en moyenne

au nombre de 50. Rugby, qui ne comptait, il y a quelques années, qu'une cinquantaine d'élèves aussi pour chacun de ces deux arts, vient de donner à leur enseignement une impulsion nouvelle, et, sans rendre ces études obligatoires, on est parvenu à y diriger plus de 200 élèves sur 496.

Malgré ce progrès tout local, on peut dire des anciennes écoles, considérées dans leur ensemble, que la musique et le dessin y sont plutôt introduits qu'acceptés, plutôt tolérés qu'encouragés.

Cette façon d'envisager les arts est parfaitement conforme au système des anciennes écoles, qui subordonne ou sacrifie toutes les études à une seule, celle des auteurs classiques. Mais, en se plaçant même à ce point de vue, ne pourrait-on regretter le dédain dont la musique et le dessin semblent y être l'objet? Le meilleur commentaire des classiques grecs, selon A. W. Schlegel, c'est la statuaire grecque.

« Je ne connais, dit-il, aucune traduction des tragiques grecs qu'on puisse approuver d'un bout à l'autre; mais quelque parfaites qu'on suppose les traductions, quand la distance de la copie à l'original serait la moindre possible, un lecteur qui ne connaîtra pas l'ensemble de la littérature grecque sera toujours troublé par une sorte de nouveauté étrange dans le sujet, par la singularité des usages nationaux, par des allusions sans nombre, qu'une grande érudition peut seule faire comprendre; et les distractions que lui donneront les détails l'empêcheront de recevoir une impression pure de l'ensemble. Aussi longtemps que le travail est nécessaire, tant qu'il faut combattre avec les difficultés, il n'y a point de véritable jouissance dans les beaux-arts. Pour bien sentir les anciens et les admirer à leur manière, il faut s'être naturalisé chez eux, il faut, pour ainsi dire, avoir respiré l'air de la Grèce.

« Quel moyen reste-t-il donc à ceux qui ne connaissent pas la langue des Grecs, pour parvenir à se transporter dans l'ensemble de leurs sentiments et de leurs pensées? Je le dis sans hésiter : l'étude de la sculpture antique. Si les modèles originaux sont d'un

accès difficile, leurs copies du moins sont assez répandues pour qu'on puisse en saisir l'esprit. Ces images de la beauté primitive n'ont aucun besoin d'interprète; leur signification sublime est impérissable; elle doit être reconnue sous tous les climats différents où la figure de l'homme jouit de ses nobles avantages, partout où vit une race telle que la race européenne, qui rappelle encore celle des Grecs... Non-seulement tous les artistes éclairés, mais tous les hommes doués de sentiment sont saisis d'un ravissement respectueux à la vue des chefs-d'œuvre de la sculpture antique[1]. »

Nous trouvons avec plaisir le germe de cette idée dans l'enquête des commissaires de la Reine. Le 23 mai 1862, M. Vaughan, interrogeant le docteur Kennedy, principal de Shrewsbury, lui disait :

— « Permettez-moi de vous demander si vous ne croyez pas que le talent de dessiner est très-utile à un jeune homme qui étudie les auteurs classiques ?

— « J'en suis tout à fait convaincu.

— « Ne pensez-vous pas qu'il y a une foule de choses, particulièrement dans les poëtes, dans Homère par exemple, grâce à la nature objective de la poésie grecque, et même dans les historiens, dont un enfant prouvera bien mieux l'intelligence par une esquisse que par toutes les réponses qu'il pourra faire à nos questions ?

— « Je n'en fais aucun doute.

— « Ne serait-ce donc pas une utile préparation aux études d'une école publique que la connaissance de l'art du dessin ?

— « Je le pense. »

Combien d'élèves des écoles les plus classiques ont éprouvé ce que déclare le savant docteur Carpenter, archiviste de l'université de Londres! « A seize ans, dit-il, je pouvais lire le *Prométhée* d'Eschyle, mais j'étais incapable d'en comprendre le sujet. » Peut-être les dessins de Flaxman lui en eussent-ils plus appris là-dessus que la traduction interlinéaire de son *crib*[2].

[1] *Cours de littérature dramat.* 2e leçon.

[2] Le *crib* est un mot à mot de contrebande que les élèves se passent pour s'aider à préparer leurs explications.

Mais les arts ne se bornent pas à faciliter l'intelligence de la littérature, ils sont eux-mêmes une éducation directe de l'esprit, ils ouvrent l'âme aux grandes pensées : leurs chefs-d'œuvre sont une prédication du beau et du bien, et les études élémentaires sont l'épellation des chefs-d'œuvre. La musique, la peinture, doivent, au même titre que la poésie, entrer dans un système d'instruction libéral. Tous ces arts sont les dialectes divers de la même langue, celle qui nous révèle un des côtés de l'infini.

Nous sommes heureux de nous rencontrer ici avec un homme fort distingué, M. Laurent de Rillé, qui, en rendant compte à M. le Ministre de l'instruction publique d'une inspection de l'enseignement musical faite par lui dans les lycées de France[1], s'exprime ainsi :

« Les élèves des lycées impériaux, qui étudient avec fruit la langue de Virgile et d'Homère, ne peuvent que gagner encore à apprendre la langue de Mozart.

« Les sons qu'elle associe n'ont pas le sens précis des mots et des phrases, mais les contours qu'elle estompe laissent à l'imagination une latitude d'interprétation qui peut être féconde ; et les images qu'elle évoque, échappant par l'indéfini de leurs formes aux rigoureuses analyses du raisonnement, développent dans le sens le plus élevé et le meilleur les facultés du sentiment, auxquelles elles s'adressent d'une façon directe. »

Ces considérations d'esthétique et de haute pédagogie sont peu goûtées d'un certain nombre d'esprits en Angleterre, nous le savons. Il en est d'autres, plus assorties à leurs opinions qui militent en faveur de l'introduction sérieuse d'un de ces deux arts au moins dans l'éducation de la classe supérieure.

On sait qu'à l'exposition universelle de 1852, « les produits des fabriques anglaises, supérieurs en général par la solidité et la qualité des matières premières, choquaient trop souvent les yeux par

[1] Août 1866.

un défaut d'élégance. La plupart du temps, les modèles étaient fort anciens et on les reproduisait sans y rien changer... Peu de goût et tout aussi peu d'invention, tel était le caractère des arts industriels en Angleterre[1]. »

Le Gouvernement, averti par ce résultat, prit les mesures les plus sages et les plus libérales pour développer chez les ouvriers anglais le goût des arts du dessin. Il forma, dans le sein du comité du Conseil privé chargé de l'instruction publique, une section désignée sous le nom de *Division des Arts* (*Art Department*), qui, grâce à un plan très-habilement combiné, sur les propositions de son secrétaire, M. Henri Cole, sema à pleines mains l'instruction artistique dans les populations ouvrières de la Grande-Bretagne, et alarma la France dans sa possession jusqu'alors incontestée du goût et du sentiment délicat de l'art dans l'industrie.

Or, à la même époque, de curieuses révélations montraient que la partie la plus arriérée de la nation en fait de beaux-arts n'était pas la classe ouvrière. Tandis que les artisans perfectionnaient la fabrication, les acheteurs gardaient leurs préférences aux anciens modèles, incorrects de dessin et chargés en couleur. « Si nous ne mettions en vente que des objets de bon goût, disait un fabricant, nos noms iraient bientôt figurer dans la gazette sur la liste des faillites. »

Dès le mois de juin 1853, M. Henri Cole, secrétaire de la *Division des Arts*, disait publiquement : « Pour la première fois le Gouvernement vient de reconnaître, nettement et sans hésiter, que la connaissance élémentaire du dessin fait défaut *dans toutes les classes de la société.* » Il ajoutait ces paroles remarquables :

« C'est ma conviction que, s'il fallait, pour perfectionner les produits de nos fabriques, choisir entre ces deux voies, ou d'instruire le public en général, ou de former une classe spéciale d'artisans, on atteindrait plus facilement le but *en redressant le goût du public* et

[1] Marguerin et Mothéré, *De l'Enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières*, rapport à M. le Préfet de la Seine, p. 44.

en le convainquant de son ignorance actuelle, qu'en instruisant l'ouvrier seul [1]. »

Mais tandis que l'État, tuteur naturel des classes laborieuses, agit avec décision et énergie en faveur de ses pupilles, les classes supérieures, émancipées et responsables d'elles-mêmes, ne trouvent pas toujours dans leurs écoles publiques toutes les ressources qui doivent maintenir leur supériorité intellectuelle. Il y a là une question sociale de la plus haute importance. « Ce serait, en effet, dit M. Hodgson, une mesure bien révolutionnaire que celle qui tendrait à rendre les enfants des classes les plus humbles supérieurs en intelligence et en talents utiles à ceux des classes plus riches et plus élevées [2]. »

Cette tendance de l'instruction des classes ouvrières à dépasser sur bien des points les connaissances que les écoles aristocratiques donnent à leurs riches élèves semble frapper vivement en Angleterre les esprits les plus éclairés.

M. Vaughan, membre de la Commission royale des écoles publiques, demandait à M. Ch. Lyell :

« Cette absence d'initiation dans certaines branches d'études n'a-t-elle pas pour résultat de troubler les rapports que la position sociale des deux classes tendrait en elle-même à produire, et ne diminue-t-elle pas le respect des classes moyennes pour les classes supérieures ? »

La réponse de l'illustre savant est remarquable par sa haute portée et sa mesure parfaite :

« Oui, je pense qu'il en est ainsi ; mais je n'ai pas sur ce point une opinion bien assurée, parce que l'aristocratie de ce pays, en dépit de ce que le système d'éducation qu'on lui donne peut avoir

[1] Discours prononcé à l'ouverture d'une école élémentaire de dessin sous la présidence du très-honorable William Henley, président du Conseil de commerce ; 2 juin 1853.

[2] *On the Report of the Commissioners on public schools, a paper read at the monthly evening meeting of the College of Preceptors ;* 11 mai 1864.

d'un peu étroit, se fait son éducation d'une autre manière, et reste par conséquent profondément respectée. Mais je pense que le clergé gagnerait particulièrement au changement qui élargirait le cercle de l'instruction des écoles publiques. Je suis convaincu qu'il y a à présent un manque de sympathie dangereux entre la partie éclairée des classes ouvrières des districts manufacturiers et le clergé. »

CHAPITRE XII.

MODE D'ENSEIGNEMENT. — DIVISION DES ÉLÈVES EN CLASSES.

Les écoles publiques d'Angleterre ont presque toutes, à l'époque de leur création, partagé leurs élèves en six classes, la *première* étant celle des commençants, la *sixième*, celle des élèves les plus avancés.

Les trois premières classes se font ordinairement soit à la maison paternelle, sous la direction d'un précepteur ou d'un *clergyman*, soit dans des écoles élémentaires (*private schools*). Les écoles publiques qui possèdent ces classes élémentaires en font souvent une espèce de petit collége (*lower school*), peuplé de jeunes enfants et séparé de l'école proprement dite (*upper school*). Ces classes renferment ordinairement des enfants de sept à quatorze ans.

Les études du grand collége (*upper school*) se partageaient donc originairement en trois classes : quatrième, cinquième et sixième. Ces classes renferment des enfants âgés ordinairement de quatorze à dix-neuf ans.

Mais cette distribution, suffisante à l'origine, quand les professeurs et les élèves étaient peu nombreux dans chaque établissement, quand lesdites maisons n'étaient, suivant l'intention de leurs fondateurs, que de vraies écoles de grammaire fréquentées par les enfants du voisinage et dirigées par un seul ou par deux maîtres, n'était plus compatible avec une affluence considérable d'élèves et une extension non moins grande du cercle des études.

Il fallut augmenter le nombre des classes. Dès lors il semblait naturel d'augmenter aussi le nombre des chiffres qui servent à les désigner, et, au lieu de s'arrêter au numéro six adopté d'abord, il était simple de créer une septième et une huitième, et, s'il le fallait, une dixième, une onzième classe.

Mais les Anglais tiennent aux formes et aux traditions antiques; ils conservèrent presque partout les trois classes sacramentelles : quatrième, cinquième et sixième; seulement ils les subdivisèrent suivant les besoins de l'enseignement, et donnèrent aux subdivisions des noms arbitraires et différents dans les diverses écoles, ce qui produit dans la nomenclature une assez grande confusion.

Nous allons donner comme exemple la distribution adoptée dans quatre écoles publiques.

§ 1er. SYSTÈME DE WESTMINSTER.

Voici d'abord l'une des nomenclatures plus simples, celle de *Westminster school :* l'école tout entière était composée, à la fin de l'année 1865, de 133 élèves, répartis ainsi qu'il suit :

Troisième classe....	inférieure...	École élémentaire (*under school*), 7 élèves à Noël 1865.
	supérieure..	
Quatrième classe....	inférieure...	École supérieure (*upper school*), 126 élèves à Noël 1865.
	supérieure..	
Cinquième classe....	inférieure...	
	moyenne...	
	supérieure..	
Coquille (*shell*) [1]....	inférieure...	
	supérieure..	
Transition (*remove*)..	inférieure...	
	supérieure..	
Sixième classe.....		

Westminster school contient donc douze divisions successives. Chaque division est composée en moyenne de 11 à 12 élèves. La plus nombreuse en a 19, la moins nombreuse, dans le grand

[1] A l'époque de leur création, les écoles publiques ne possédaient qu'une seule salle, dans laquelle se faisaient toutes les classes. Aujourd'hui encore, chaque école a une grande salle où plusieurs classes se professent à la fois. Cette salle, d'un aspect monumental, contient quelquefois, à l'extrémité opposée à la porte

collége (*upper school*), en a 10. On remarquera qu'ici la cinquième inférieure est séparée de la sixième par *six* divisions. Les professeurs classiques sont au nombre de six.

§ 2. SYSTÈME D'HARROW.

En 1866, l'école d'Harrow avait 520 élèves, distribués ainsi qu'il suit :

Troisième classe.....	élémentaire.
Quatrième classe....	3e division.
	2e division.
	1re division.
Coquille (*shell*).....	4e division.
	3e division.
	2e division.
	1re division.
Transition (*remove*).	
Cinquième classe....	4e division.
	3e division.
	2e division.
	1re division.
Sixième classe.....	Division inférieure.
	Moniteurs et division supérieure.

Il y a donc à Harrow quinze[1] divisions successives, composées chacune en moyenne de 34 à 35 élèves. La plus nombreuse en a 37, la moins nombreuse 21. On remarquera ici en passant une bizarrerie de nomenclature : l'échelle des *classes* suit la progression

d'entrée, un enfoncement ou grande niche surmontée d'une voûte arrondie en forme de coquille. La classe placée dans cette partie de la salle en reçut le nom, et s'appela *voûte* ou *coquille* (shell).

[1] Ou plutôt quatorze ; car la troisième classe et la 3e division de la quatrième classe sont réunies dans la même salle, aux mêmes heures et sous le même maître.

des nombres, de 3 à 6, 6 étant la plus forte; tandis que, dans chaque *division*, le chiffre le plus faible, le n° 1, correspond à la fraction la plus avancée. Ici la *coquille* (shell) et la *transition* (remove) se trouvent entre la *quatrième* et la *cinquième*, et non entre la *cinquième* et la *sixième*, comme à Westminster.

Le nombre des professeurs classiques est de quatorze.

Jusqu'ici nous avons vu les classes former une suite d'échelons telle qu'un élève doit régulièrement passer de l'une à l'autre à mesure qu'il avance dans ses études. Nous allons voir maintenant des exemples de divisions *parallèles*, analogues à celles de nos lycées, c'est-à-dire réputées de même force, portant le même nom, et dont la multiplicité est motivée, non par les degrés de l'enseignement, mais seulement par l'affluence des élèves.

§ 3. SYSTÈME DE RUGBY.

L'école de Rugby contenait 500 élèves à la fin de 1865; elle est partagée en trois sections (*sub schools*), que nous appellerions en France *petit collége*, *moyen collége* et *grand collége*.

PETIT COLLÉGE.

Deuxième classe....	4 élèves réunis sous un seul maître.
Troisième classe....	
Quatrième classe....	
Transition (*remove*) inférieure.....	20 élèves sous un seul maître.
Transition.....	

MOYEN COLLÉGE.

Parallèles.....	Moyenne classe inférieure n° 2, division S—k.
	Moyenne classe inférieure n° 2, division L. W—r.
Parallèles	Moyenne classe inférieure n° 1, division Ph—s.
	Moyenne classe inférieure n° 1, division W—n.

Parallèles. . . . . { Moyenne classe supérieure n° 2, division R—n.
Moyenne classe supérieure n° 2, division P—s.

Parallèles. . . . . { Moyenne classe supérieure n° 1, division M—y.
Moyenne classe supérieure n° 1, division B—s.

GRAND COLLÉGE.

Parallèles. . . . . { Cinquième classe n° 2, division S—t.
Cinquième classe n° 2, division A—d.

Cinquième classe n° 1.

Les vingt (*the twenty*), lesquels, malgré leur nom, sont 29 et non pas 20.

Sixième classe.

En tout treize classes successives et dix-huit divisions. Les élèves ont de onze à dix-neuf ans. Moyenne d'élèves de chaque division, 27 ou 28; maximum 47; minimum, 4 dans le petit collége, 29 dans les deux autres. Ici les transitions (*removes*) sont placées dans le petit collége; il n'y a point de *coquille*, mais entre la *cinquième* et la *sixième* se trouve la classe des vingt (*the twenty*). Les professeurs classiques sont au nombre de quatorze, y compris, comme partout, le principal.

§ 4. SYSTÈME D'ETON.

Les nomenclatures qui précèdent exigent quelque attention de celui qui veut les comprendre et les retenir; mais la grande et aristocratique école d'Eton semble avoir atteint dans la désignation de ses classes et divisions le maximum possible d'enchevêtrement et d'obscurité. Nous allons tâcher d'en donner une idée aussi nette que possible et de rendre, comme dit Milton, les ténèbres visibles (*darkness visible*).

L'école tout entière renferme plus de 800 élèves, divisés en deux parties, que nous appellerions en France «le petit collége» et «le grand collége» (*lower school*, *upper school*), le premier étant à peine en nombre le huitième du second.

Il y a dans toute l'école quatorze classes. Les trois premières, qui contiennent environ 100 élèves, appartiennent au petit collége. Les onze autres, qui constituent le grand collége, sont échelonnées ainsi :

Quatrième classe....		Section inférieure (*lower remove*).
		Section moyenne (*middle remove*).
		Section supérieure (*upper remove*).
Transition (*remove*)..		Section inférieure (*lower remove of the remove*).
		Section supérieure (*upper remove of the remove*).
Cinquième classe....	Division inférieure.	Section inférieure (*lower remove*).
		Section supérieure (*upper remove*).
	Division moyenne..	Section inférieure (*lower remove*).
		Section supérieure (*upper remove*).
	Division supérieure.	
Sixième classe.		

Voici donc onze classes ou sections de classes (*removes*); mais ces sections indiquent seulement le degré d'avancement présumé des élèves qui y sont compris, et non pas ce que nous appellerions en France la *division* dont ils font partie, c'est-à-dire le groupe d'élèves qui reçoivent en même temps les leçons d'un même maître.

En effet, les classes et ensuite les sections mentionnées ci-dessus, étant devenues trop nombreuses pour pouvoir être dirigées commodément par un seul maître, on s'est avisé, non pas d'abandonner cette désignation, mais, tout en conservant les onze classes ou sections de classes susnommées, de rediviser toute la masse de la haute école en dix-sept groupes nouveaux. Ces dix-sept groupes sont les divisions *réelles*, à la tête de chacune desquelles se trouve un maître chargé de leur instruction. Ainsi des enfants de différentes classes ou sections, c'est-à-dire degrés d'instruction, sont réunis dans la même *division*, c'est-à-dire viennent dans la même *salle*, à la même heure et sous le même maître. Les onze sections (*removes*) expriment donc onze degrés d'avancement : elles sont une classification con-

sacrée, immuable, quel que soit le nombre des élèves de l'école; tandis que les divisions, qui sont pour le moment au nombre de dix-sept, sont variables et susceptibles de croître ou de diminuer d'année en année, de semestre en semestre, suivant le nombre des élèves que l'école doit instruire.

Nous n'avons pas besoin d'insister sur ce que cette combinaison a de peu rationnel. La nomenclature même dans laquelle elle s'exprime est des plus défectueuses : le mot *remove,* qui y revient sans cesse, désigne en effet, dans la langue d'Eton, trois choses fort distinctes : 1° c'est le nom propre d'une classe, de celle qui est placée, dans l'échelle scolaire, entre la quatrième et la cinquième (nous l'avons traduit par le mot *transition*); 2° il signifie *section,* et marque les subdivisions de chaque classe, même de la transition (*remove*), laquelle se compose ainsi de deux *removes* de *remove;* 3° enfin il exprime le mouvement d'ascension qui fait passer un élève d'une division à l'autre; en ce sens il doit se traduire par *promotion :* un élève qui manque sa promotion est dit perdre son *remove* (*to lose a remove*). Cette multiplicité des sens d'un même mot ne contribue pas peu à embrouiller une organisation illogique par elle-même.

Ce que nous avons dit jusqu'ici n'a rapport qu'à l'enseignement du grec et du latin, qui forment la base des études dans toutes les écoles publiques. Nous savons déjà que le reste est accessoire, subordonné et souvent très-négligé.

C'est dire que, pour ces études réputées secondaires, la répartition des élèves n'est pas toujours satisfaisante.

Dans quelques écoles, par exemple à Westminster, à Winchester, elle est entièrement *subordonnée à l'enseignement classique :* un élève, fort ou faible en mathématiques, reçoit cet enseignement en même temps que ses camarades de latin et de grec. C'est la combinaison la plus défavorable; pour en concevoir la possibilité, il faut se rappeler ce que nous avons dit plus haut, qu'en Angleterre l'enseignement mathématique est presque toujours donné *individuellement.*

Dans quelques autres, par exemple à la Chartreuse, la division des élèves pour l'enseignement des mathématiques et du français (seule langue vivante enseignée dans cette école) est entièrement indépendante de la répartition classique. Il y a sept divisions de grec et de latin et sept divisions de mathématiques. Un élève placé dans la septième latine pourrait (théoriquement) se trouver dans la première de mathématiques. Cette organisation, très-logique, n'a pu être établie qu'au prix de graves inconvénients : il fallait en effet ou bien avoir autant de professeurs de mathématiques et de français que de professeurs classiques, ou imposer aux professeurs de grec et de latin l'obligation de faire également des classes de mathématiques et de langue française. C'est ce dernier parti qu'on a adopté, c'est-à-dire qu'on a renoncé à avoir des hommes spéciaux.

Enfin, dans les plus grandes écoles, Rugby, Harrow, Eton, on a adopté un système mixte et qui paraît satisfaisant. On a appelé un certain nombre de professeurs spéciaux, six ou sept maîtres de mathématiques par exemple. On envoie en classes de mathématiques, les mêmes jours et aux mêmes heures, six ou sept divisions classiques, mais on en détruit les limites, on en mêle tous les élèves, et on les partage de nouveau suivant leur force en mathématiques.

On agit d'après le même principe pour les langues vivantes.

On comprend qu'ayant moins de maîtres de mathématiques et de langues vivantes que de professeurs de latin, ces écoles ne pouvaient trouver un compromis plus raisonnable entre des difficultés insolubles.

CHAPITRE XIII.

SYSTÈMES DE PROMOTION.

Nous venons de montrer les différents échelons de l'enseignement dans les écoles anglaises; il nous reste à dire d'après quelles règles les élèves montent de l'un à l'autre.

Les Anglais considèrent à juste titre le *système de promotion* comme le stimulant le plus actif que puisse employer une école.

En théorie trois systèmes de promotion sont possibles :

1° La promotion en masse et par ancienneté, sans examen sérieux : c'est le système français; c'est, à peu de chose près, celui d'Eton;

2° La promotion individuelle et par capacité, à la suite d'épreuves diversement organisées : c'est le système de Winchester;

3° Le système mixte, qui tient compte des deux éléments précédents et les combine dans une proportion plus ou moins sage : c'est le système d'Harrow et de Rugby.

§ 1er. PROMOTION EN MASSE.

Le premier système ne peut en aucun cas soutenir la critique, comme disent avec raison lord Clarendon et ses collègues [1]. Son seul prétexte, c'est que la matière de chaque classe étant déterminée, l'élève qui sortirait de la classe avant la fin de l'année serait privé d'une partie de l'enseignement. Rien n'est plus aisé que d'éviter cet inconvénient.

Les véritables raisons sur lesquelles le système s'appuie sont encore moins solides [2].

[1] «Promotion on the ground of seniority alone, without even a test examination, *must always be indefensible.*» (*Report of the Royal Commission*, 1864.)

[2] Il y a trois ans, l'un de nous a écrit, avant d'aller en Angleterre, contre ce système funeste, qui est la base de nos études, un mémoire spécial adressé au

A Eton même ce système n'est pas adopté avec toute la mollesse et le nonchaloir des lycées et colléges français. Voici comme les choses se passent : une promotion a lieu tous les six mois; alors les élèves montent, en masse et sans examen, d'une section à l'autre dans les limites d'*une même classe*[1], par exemple de la section inférieure à la section moyenne, ou de la section moyenne à la section supérieure de la classe de *quatrième*. Mais pour passer d'une classe quelconque à une section quelconque d'une *autre classe*, par exemple de la section supérieure de la *quatrième* à la section inférieure de la *transition*, ou de la section supérieure de la *transition* à la section inférieure de la division inférieure de la *cinquième*, ils ont à subir un examen. Cet examen consiste en une composition donnée et jugée par le principal. Il ne semble pas que cette épreuve soit fort redoutable, et il n'y a que les élèves très-paresseux ou très-incapables qui ne puissent en triompher.

Ce qui est mieux, c'est qu'un bon élève peut, avec l'autorisation de son *tuteur* et de son professeur, demander une *double promotion*, c'est-à-dire se présenter à l'examen de passage, non avec ses camarades de section, mais avec les élèves de la section immédiatement supérieure à la sienne. Si, dans la composition à laquelle il est admis, il est classé dans le *premier tiers*, alors, mais alors seulement, il fait une double étape et reste dans la section avec laquelle il a concouru. Ces tentatives sont assez fréquentes et elles réussissent souvent.

On voit que le système de promotion d'Eton, plus indulgent que celui des autres écoles anglaises, a encore un immense avantage,

précédent ministre de l'instruction publique, et lu par le ministre actuel. L'auteur de ce mémoire discute et réfute largement les raisons qui semblent militer en faveur de ce système.

Une de ces raisons a un caractère purement pratique. On prétend que les compositions, et leur conséquence naturelle, les prix d'excellence et de fin d'année, lient nécessairement l'élève à la classe où il a fait sa première composition. Il serait facile de lever cette difficulté en modifiant l'organisation des prix.

[1] Voir la page 92.

comme stimulant, sur les systèmes adoptés dans les lycées et colléges de France.

§ 2. PROMOTION PAR CAPACITÉ.

Dans d'autres établissements, à Winchester par exemple, le système de promotion *par capacité* est appliqué dans toute sa rigueur. L'enseignement est un concours perpétuel : chaque jour, à la fin de chaque classe, chaque élève reçoit une note qui exprime le mérite de son travail. Ces notes sont additionnées chaque semaine, additionnées chaque semestre; et l'ascension d'une classe à l'autre est une affaire de chiffres, absolument comme le succès d'un examen d'admission à l'École de Saint-Cyr.

Des critiques compétents regrettent qu'à ces notes quotidiennes Winchester n'ajoute pas comme élément de promotion un examen ou composition semestrielle, ainsi que cela se pratique ailleurs.

On signale aussi un inconvénient dans ce système si absolu de promotion. Des élèves peu capables ou foncièrement paresseux restent indéfiniment dans les basses classes, mêlés avec des enfants beaucoup plus jeunes. On voyait récemment dans la classe la plus basse de l'école deux élèves de seize ans, deux autres à peu près du même âge, et la moyenne de la division tout entière était bien près de quinze ans, tandis que, dans la division immédiatement supérieure, l'âge moyen était de quatorze ans et quatre mois. « Il est difficile, dit le docteur Moberly, principal de Winchester, d'empêcher ces grands traînards d'être à la fois paresseux et méchants. A coup sûr si l'école leur fait du bien, ils ne font guère de bien à l'école. »

§ 3. PROMOTION MIXTE.

Ces inconvénients ont déterminé les meilleures écoles classiques de l'Angleterre à adopter un système mixte, dont voici, en somme, le fonctionnement. Nous choisissons pour type l'excellente école d'Harrow.

Chaque classe est considérée comme renfermant un nombre maximum d'élèves: à la fin de chaque trimestre, si le nombre est descendu au-dessous de cette limite, il y a lieu de faire des promotions pour remplir le vide. Alors deux tiers des places vacantes sont données par ordre de mérite, l'autre tiers est réservé aux élèves qui ont séjourné trois trimestres dans la classe inférieure. Mais, dans cette catégorie même, un élève n'obtiendrait pas sa promotion s'il avait été « grossièrement paresseux, notoirement paresseux, paresseux avec ostentation[1]. » En général le nombre des élèves qui demeurent ainsi une année entière dans la même classe est fort restreint; en sorte qu'on peut dire que, à l'exception des deux plus basses divisions de l'école, *presque toutes les promotions sont données au mérite.*

Ce mérite est constaté, comme dans la plupart des écoles anglaises, par deux sortes d'épreuves : 1° à chaque leçon, comme à Winchester, chaque élève obtient une note, proportionnelle à la valeur de son travail; ces notes sont additionnées et lui donnent une somme pour l'époque de la promotion; 2° à la fin de chaque trimestre ou de chaque semestre, un examen écrit, une série de compositions, lui donne une seconde somme, qui s'ajoute à la première, et forme le total qui lui assigne son rang.

Ces examens varient dans le détail de leur procédure selon les usages des diverses écoles. On peut dire en général qu'ils consistent en compositions écrites, données et corrigées par le principal, ou par les professeurs, de telle sorte qu'ordinairement nul d'entre eux n'examine sa propre classe. Souvent la division supérieure, la sixième, est soumise au jugement de plusieurs examinateurs spéciaux, hommes d'un mérite reconnu, gradués d'Oxford et de Cambridge, étrangers à l'école, choisis et rétribués par le conseil d'administration. Ces compositions prennent alors une haute importance : elles déterminent le droit des candidats à des bourses

[1] Traduction textuelle des paroles de l'excellent et très-distingué principal, le révérend docteur Butler.

annuelles dont ils pourront jouir, pendant quatre ans ou plus encore aux universités (*scholarships, exhibitions*).

Les compositions, ou examens écrits, diffèrent des compositions de nos lycées par un caractère fort remarquable : le sujet (*paper*) donné aux élèves contient dix ou douze questions de nature très-diverse, parmi lesquelles ils sont entièrement libres de choisir celles qu'ils veulent et peuvent traiter. Chaque concurrent en prend trois, quatre ou cinq, selon son temps et ses forces. L'avantage appartient à celui qui répond à la fois le plus et le mieux; mais les examinateurs ont soin d'avertir qu'il s'agit moins d'embrasser que d'étreindre. Cette liberté dans le choix des questions, qui est en usage dans tous les examens d'Angleterre, nous semble une mesure très-heureuse, qui diminue les chances du hasard et assure leurs légitimes avantages au vrai mérite et au vrai savoir.

Les mathématiques et les langues vivantes, quoique enseignées dans des divisions distinctes, contribuent cependant à la promotion, même classique, et entrent dans ce calcul au moyen d'une combinaison ingénieuse, d'une espèce de *change* monétaire, qui permet leur assimilation. Nous allons en donner une idée, pour laquelle nous devons solliciter quelque attention.

La somme moyenne de points obtenus par les quatre ou cinq premiers élèves de la division classique est prise pour base. Le quart de cette moyenne est assigné pour somme à un nombre égal des meilleurs élèves de mathématiques, et le neuvième aux meilleurs des langues vivantes. Si, par exemple, les quatre ou cinq premiers élèves classiques ont obtenu en moyenne 3,600 points, on donnera aux quatre ou cinq premiers mathématiciens 900 points, et 400 aux quatre ou cinq premiers élèves en langues vivantes. Ainsi les études classiques sont aux mathématiques comme 4 est à 1, et aux langues vivantes comme 9 est à 1. Cette proportion n'est pas arbitraire : l'importance de chaque faculté dans la promotion est réglée sur le *temps* qui lui est accordé dans l'enseignement.

On voit que, dans le système de promotion de leurs écoles, les

Anglais portent cet extrême bon sens qui caractérise leur nation. Chez eux les études n'ont pas une durée identique pour tous les élèves. Chacun avance suivant son travail et sa capacité. La durée moyenne des études classiques antérieures à l'université est de cinq à six ans. Elle se retarde ou s'accélère pour chaque enfant individuellement. On a vu des élèves d'élite franchir en trois ans l'échelle tout entière.

L'objection principale consiste dans la variété des matières de l'enseignement. Cette objection disparaît quand on songe que, pour le grec et le latin, les classes diffèrent entre elles moins par les matières qu'on apprend que par le degré auquel on les possède; que la promotion en mathématiques et en langues vivantes n'est pas absolument liée à la promotion classique. Enfin, pour l'histoire, chaque année, tous les élèves de l'école étudient à la fois la même période historique : ils peuvent donc changer de classe sans changer d'enseignement.

Une autre objection, c'est la variété des professeurs et des méthodes sous lesquels un enfant peut passer trop rapidement. Tout se tient dans un système qui est l'ouvrage de l'expérience et du temps : à côté des professeurs qui se succèdent, reste le *tuteur*[1] qui est toujours le même. Un enfant qui reste six ans à Eton, à Harrow, à Rugby, peut avoir successivement dix professeurs, mais il a toujours le même tuteur, il demeure toujours dans la maison de ce protecteur, de cet ami, qui à l'école lui tient lieu de père. Le tuteur est l'unité de direction, qui contre-balance la multiplicité de l'enseignement. Il est plus encore, il est l'*éducation*.

[1] Nous avons expliqué ci-dessus, p. 16 et 17, le sens que nous attachons ici à ce mot *tuteur* (angl. *tutor*, «précepteur, maître»).

CHAPITRE XIV.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. — LETTRES.

Les classes, en Angleterre, durent ordinairement une heure, quelquefois moins[1], rarement plus. Chaque classe a son emploi particulier et toujours unique. Dans une classe de latin on ne fait que du latin; dans une classe de grec, que du grec. Une classe de récitation est consacrée tout entière à la récitation. De cette façon, les diverses études n'empiètent point l'une sur l'autre. Nous savons en France, par une fâcheuse expérience, qu'une classe de deux heures, consacrée à trois ou quatre exercices, en laisse presque toujours un et quelquefois deux en souffrance. Le professeur est entraîné : l'explication se prolonge aux dépens de la correction, ou bien c'est la correction qui devient envahissante; l'explication, pour ce jour-là, se réduit à quelques lignes, ou se supprime tout à fait. Sous ce rapport, l'avantage du système anglais est visible.

§ 1er. DEVOIRS.

Une part considérable du temps des élèves est consacrée à la composition des vers latins et grecs, de toutes sortes de mesures (hexamètres, ïambiques, élégiaques, lyriques). On veut, avant tout, que les enfants ne soient pas passifs dans leurs études, et qu'une tâche laborieuse provoque sans cesse leur activité et leurs efforts. On se propose moins encore de les instruire que de les habituer au travail. On pense que le but est moins essentiel que la route.

Toutefois le nombre des devoirs est moins considérable que dans les lycées français. Les professeurs anglais n'en donnent en général que deux ou trois par semaine; et cela est un avantage : l'explica-

[1] A Eton, elles ne durent guère que quarante minutes; la classe n'est, comme dans les *Cours* de l'abbé Gaultier, qu'un examen. Le véritable enseignement se donne dans la chambre du tuteur (en répétition).

tion des auteurs bénéficie de la différence. Nous sommes persuadés que le nombre exagéré des devoirs écrits, vers, discours, etc. est l'un des fléaux de nos études.

La correction des devoirs ne se fait pas, comme en France, en classe, à haute voix, devant tous les élèves : elle est toute silencieuse et individuelle. Le professeur corrige seul, la plume à la main, les copies qui lui sont remises; il les rend ensuite aux élèves, qu'il appelle l'un après l'autre autour de sa chaire, tandis que leurs condisciples sont occupés à un autre travail.

Ce mode de correction a ses inconvénients comme ses avantages; s'il économise le temps des classes, s'il assure à chaque élève le bénéfice des observations particulières du maître, il le prive du spectacle très-instructif des fautes et des succès d'autrui; il supprime l'émulation dans les devoirs et l'intérêt qu'une correction publique, quand elle est bien faite, ne manque pas d'exciter. Ajoutons que la correction écrite du professeur se borne nécessairement aux fautes les plus grossières; elle ne peut suggérer à chaque élève le tour excellent, la conception féconde qui auraient pu transformer son travail. Le résultat doit donc être généralement d'amener les enfants à un genre de composition correcte, mais froide : *Sapientia prima stultitia caruisse.*

Les bons maîtres anglais savent corriger les inconvénients de ce système : ils font précéder la correction individuelle d'une indication commune sur la manière dont ils comprenaient la composition, les développements heureux qu'elle permettait, les fautes principales où les élèves sont tombés[1].

Un défaut assez général dans l'enseignement littéraire des écoles publiques, c'est que l'étude des auteurs n'est pas assez considérée

[1] A Marlborough, une des écoles nouvelles dont nous parlerons plus loin, on combine heureusement les deux systèmes de correction : les devoirs sont lus et annotés hors de classe par le professeur; de plus, un temps déterminé est consacré en classe à une correction orale et collective, qui s'adresse à la fois à tous les élèves, sans préjudice de la restitution des copies annotées.

comme une école de style, pas assez rattachée au travail de la composition. Ce sont deux choses distinctes, dont l'une ne sert pas nécessairement de préparation à l'autre. Par exemple, un devoir n'est pas donné en vue de l'explication qui le précède; il arrive même souvent, dans les hautes classes, que le professeur de composition n'est pas le professeur d'explication. Les deux exercices sont séparés et s'affaiblissent par leur divorce.

Aucune division n'est consacrée à ce que nous appelons la *rhétorique*, pas plus qu'à la *philosophie;* l'enseignement littéraire n'est donné d'une manière spéciale dans aucune classe. Les plus hautes diffèrent de celles qui les précèdent par le degré, non par le genre d'instruction. Dans toutes les divisions, la matière de l'enseignement, c'est l'explication des auteurs et la composition, soit en vers, soit en prose. L'université seule se chargera d'aller plus loin, si elle le peut.

Les écoles ne sont qu'une préparation à l'université. Tant pis pour les élèves (et ils sont les plus nombreux) qui ne vont ni à Oxford ni à Cambridge.

Les pièces de vers sont souvent des traductions, où l'industrie de l'élève est mise en jeu plus que son imagination. Nous avons vu fonctionner à Saint-Paul une méthode qu'on nous dit être assez répandue en Angleterre, et qui nous a paru fort originale et fort ingénieuse pour enseigner à faire des vers latins. Le commençant, une fois instruit des règles de la prosodie, a pour devoir d'enfermer dans une mesure régulière et suivant toutes les lois de la quantité, des mots latins groupés arbitrairement et sans aucun égard pour le sens qu'ils expriment. Il s'exerce ainsi au mécanisme de la versification, sans être préoccupé par les exigences de la pensée. Avant de réunir sous le même joug la raison et la mesure, l'enfant divise ses deux adversaires pour les vaincre : *ut segregaret pugnam eorum.* Ce travail élémentaire s'appelle *vers sans signification* (nonsense verses).

Les compositions en prose sont en général des questions morales, des lieux communs, des *essais*, comme ils les appellent. Les Anglais

ne connaissent pas le genre d'amplifications qu'on nomme, dans nos classes de rhétorique, des *discours*, et dans lesquelles le jeune auteur doit se substituer dramatiquement au lieu et place d'un personnage historique. Chez eux, l'élève parle toujours en son propre nom, avec ses propres opinions et sa courte expérience. Un enfant de treize à quatorze ans, qui pourrait, chez nous, entrer en quatrième, aura à traiter en latin *De la navigation chez les anciens* (*De navigatione apud veteres*), sans aucune autre indication que le titre. A un élève de sixième (classe supérieure) on demandera un *essai* sur la *mer Méditerranée*, sur l'*Esclavage ancien et moderne*, sur les *Changements survenus depuis les temps antiques dans l'idéal d'un homme de bien*, sur les *Avantages respectifs que les civilisations ancienne et moderne offrent à la poésie.*

La difficulté de ces sujets n'est pas la même, mais elle n'est pas moins grande que celle des nôtres. Comme ils ne soutiennent pas l'élève par un cadre historique, ils supposent chez lui plus d'idées personnelles, un cercle plus étendu de connaissances. Or les élèves des écoles publiques trouvent, soit dans l'enseignement, soit dans la lecture, peu de ressources pour satisfaire à cette exigence. Les professeurs se plaignent unanimement du vide et de la faiblesse des compositions.

Il faut remarquer aussi que ces sujets, presque toujours didactiques, ne cultivent qu'un seul genre de style, et doivent produire dans les compositions plus de vérité sans doute, plus de simplicité, moins d'emphase et de déclamation, mais aussi une certaine uniformité de tons et une froideur prématurée dans les habitudes du développement.

§ 2. EXPLICATION.

L'explication des auteurs est toujours faite en classe par les élèves eux-mêmes, qui ont dû s'y préparer dans leurs chambres. Elle comprend ordinairement de quarante à quatre-vingts vers.

Ordinairement on fait précéder l'explication du jour par une répétition rapide de la précédente. Le professeur n'exige qu'une interprétation fidèle et non une traduction précise ou élégante. On se contente du sens, sans serrer de près la forme. Le maître demande ou donne les commentaires grammaticaux et historiques que le sujet exige; nous n'avons pas remarqué qu'on fît jamais ressortir le mérite littéraire du morceau, les intentions de l'orateur ou les beautés du poëte. Dans les plus hautes classes l'explication est mécanique, grammaticale, assaisonnée seulement par des observations philologiques, par des comparaisons de textes, par des éclaircissements historiques. Elle ressemble à une traduction libre, avec de bonnes notes au bas des pages. Un tel exercice, prolongé pendant une heure, captiverait difficilement l'attention d'une classe de jeunes Français.

Il nous en coûterait à nous, hôtes privilégiés et reconnaissants, d'insister en notre propre nom sur les défauts que nous croyons trouver dans le mode d'enseignement des écoles anglaises. Nous aimons mieux laisser la parole à un professeur allemand fort distingué, qui a visité les écoles publiques quelques années avant nous, et qui, pénétré, comme nous, d'une admiration sincère pour l'éducation qu'elles donnent, ne saurait, non plus que nous, même dans ses critiques, être soupçonné d'aucun sentiment de malveillance.

« Il nous est malaisé, dit le docteur L. Wiese[1], de ne pas trouver quelque chose de très-mécanique dans la manière dont on explique les auteurs, même dans les plus hautes classes. On s'y propose un but absolument défini, des résultats positifs : il faut que tout ce qu'on apprend puisse faire face à l'examen. Exciter les jeunes esprits à de hautes pensées n'est pas chez les Anglais, comme chez nous, un objet essentiel des leçons de la classe; cela serait trop vague, trop peu précis. Ils vont même jusqu'à dire qu'il ne faut pas donner à l'enseignement trop d'attraits.

[1] *Lettres allemandes sur l'éducation anglaise.*

« D'une part, ils lisent les auteurs anciens sans cette exactitude philologique et cet *acumen* critique que nous considérons en Allemagne comme indispensables; de l'autre, ils dédaignent les charmes que l'esthétique exerce sur l'esprit de la jeunesse[1] : ils ne veulent que le fait lui-même ; c'est en lui seul qu'ils ont confiance. Que ce penchant au côté défini, individuel et pratique puisse dégénérer en un soin exagéré du caractère extérieur des choses, c'est ce que montrent les questions posées aux examens et publiées dans les rapports officiels. En voici quelques exemples, que je prends au hasard.

« Horace, ode *Motum ex Metello*. Expliquez et analysez grammaticalement les deux premiers vers. — L'*e* de *telum* est-il long ou bref? — Quelle est la différence entre *arma* et *armus?* — Donnez un adjectif composé de *arma* qui veuille dire *sans défense*. — Quelle espèce de verbe est *tractare*, et quelle en est l'étymologie? ».

« Ainsi encore dans un passage de Juvénal : « Donnez la différence de *animus* et *anima*, de *mens* et *ingenium;* distinguez *servus* de *verna*, *libertus* de *libertinus; securus*, *tutus*, *incolumis*. »

« Vient un passage de Virgile, avec les questions suivantes : « Établissez la différence de *ædes*, *templum*, *fanum* et *delubrum;* de *tribus*, *gens* et *familia*. »

« Après un passage d'Eschyle : « Distinction entre πόλις et ἄστυ; εὖ πράττειν et εὖ ποιεῖν; ἐχθρός et πολέμιος; κάλως et καλῶς. »

« Notre sentiment à l'égard de pareilles questions, c'est qu'il est absolument hors de propos de faire servir de tels auteurs à des objets si minimes, objets que nous laissons en Allemagne à nos plus basses classes, à l'occasion de la traduction des auteurs élémentaires et des thèmes des commençants. De même certains passages d'Homère, de Sophocle, de Tite-Live sont accompagnés de questions qui n'ont pour la plupart aucun rapport à l'intérêt principal du morceau, et qui détournent l'attention, par un procédé fort arbi-

[1] C'est-à-dire qu'ils ne sont ni Allemands, ni Français : ils ne cherchent ni l'idéal de la science ni celui de l'art.

traire sur des questions matérielles d'histoire ou de mythologie. Chez nous un auteur classique n'est pas un *corpus vile*, sur lequel nous nous permettions de faire des expériences, écartant ainsi notre attention de sa personne et de sa véritable vie.

« La même tendance est visible dans d'autres questions moins puériles, mais où l'auteur ne sert encore que de prétexte pour des études plus élevées. Ainsi, à propos d'une flotte mentionnée par Thucydide, l'examinateur demande l'histoire de la puissance maritime d'Athènes, et une description de l'équipement d'un vaisseau aux différentes périodes. Un passage de Démosthène lui fournit l'occasion de demander l'histoire des archontes et une explication des noms des mois grecs, puis une comparaison du caractère des Doriens et des Ioniens.

« Ce n'est pas faire tort à la jeunesse anglaise que d'affirmer qu'elle montre rarement de la passion, du dévouement, de l'enthousiasme pour ses travaux scolaires. Toutes ses études ont le caractère de l'accomplissement d'un devoir.

« Les résultats qu'elle obtient par un travail peu ardent, mais consciencieusement continué, sont rarement brillants mais généralement réguliers et certains. Un savoir précis, quoique peut-être assez étroit, accompagné du sentiment sincère du point où il s'arrête, voilà ce qu'on rencontre chez les jeunes Anglais plus fréquemment que chez nous. »

Ajoutons une remarque, comme atténuation des critiques qui précèdent.

La quantité des matières expliquées, chaque année, dans les classes des écoles publiques est considérable : les tableaux qui suivent notre chapitre XVI en font preuve. En supposant que le mode d'explication laisse quelque chose à désirer, l'étendue des passages ainsi étudiés forme une compensation et un remède. Le meilleur commentaire d'un auteur c'est l'auteur lui-même; entre les morceaux divers qu'explique d'une manière quelconque un élève intelligent il se fait un rapprochement et une comparaison spon-

tanée. Il sent et devine ce que le professeur n'a pas dit, et il le sent d'autant mieux qu'il l'a trouvé lui-même. C'est encore la *self-education*. Tous n'y arriveront pas, mais les travailleurs et les gens d'esprit y parviendront ; et c'est tout ce que les Anglais désirent. Tous sont élevés, un petit nombre sont instruits, ou plutôt s'instruisent.

§ 3. RÉCITATION.

La récitation est, dans la plupart des écoles, individuelle comme la correction des devoirs. Quelquefois, les deux exercices se font à la fois par deux maîtres différents. Nous avons vu à Harrow les élèves appelés deux par deux à la chaire du professeur. Quand le premier avait récité une strophe d'Horace, le second disait la suivante; alors le premier était libre et sortait de la classe à son gré : le maître seul était en permanence. L'étendue des leçons est quelquefois considérable. A Eton, on peut dire qu'en général tout passage expliqué devient la matière d'une récitation : les élèves ont alternativement à apprendre quatre-vingts vers d'Homère et soixante vers d'un autre auteur cinq fois par semaine. Il est vrai qu'un bon nombre trouvent le moyen d'échapper à cette tâche excessive. Comme le professeur, en appelant les élèves, suit l'ordre dans lequel ils se trouvent placés, et ne dérange pas plus l'ordre de la leçon que celui des élèves, il est facile à chaque enfant de prévoir la portion qu'il aura à dire et de l'apprendre sur-le-champ et pour un instant. Le maître qui essayerait de s'écarter de cet usage *compromettrait gravement sa popularité.*

A côté des négligences tolérées, il faut noter des efforts prodigieux. Les Anglais exigent peu des masses et obtiennent beaucoup de quelques individus; nous verrons plus loin par quels moyens. A Winchester, le docteur Moberly a vu des élèves réciter 22,000 vers à l'époque des examens. « J'ai connu un enfant, dit-il, qui récitait une tragédie de Sophocle sans manquer un mot. La quantité des matières apprises par cœur était énorme. »

§ 4. LANGUES VIVANTES.

Dans les écoles anciennes on consacre peu de temps aux langues vivantes, une heure et demie ou deux heures de classe par semaine; on n'a pas même la prétention d'enseigner à les parler. Les maîtres des langues vivantes, trouvant ceux des langues mortes en possession de l'estime et de la faveur des élèves, ont cru ne pouvoir arriver au même résultat qu'en se rapprochant de leurs méthodes, qu'en faisant du français et de l'allemand des langues savantes, hérissées de difficultés érudites et grammaticales. Ils ont négligé leurs avantages propres, c'est-à-dire la vie de leurs idiomes, la possibilité de les parler, de les enseigner par l'imitation, par l'usage, par le contact de chaque jour. Les examinateurs ont poussé à ce résultat : les compositions qu'ils proposent exigent plus d'érudition que d'habitude, des connaissances curieuses plutôt que pratiques. Les professeurs des divers établissements ont été forcés, bon gré mal gré, de suivre cette impulsion.

Une étude des règles de la grammaire, la capacité de lire ou de déchiffrer un texte, tel est le point de mire le plus élevé que se proposent les principaux et les professeurs. Presque partout, au lieu de concentrer les efforts de leurs élèves sur une seule langue, ils leur en font apprendre deux, à la fois ou successivement, ce qui contribue encore à les empêcher d'en posséder une.

Nous avons entendu des professeurs de français employer tout le temps d'une classe à enseigner les subtilités très-contestables ou très-inutiles des grammairiens à des élèves qui ne possédaient pas les éléments les plus vulgaires de la langue usuelle [1].

Les langues anciennes ont entraîné les modernes dans leur sphère

[1] Par exemple, les différences de genre des mots *foudre, orgue, aigle,* etc. suivant leurs acceptions diverses; les difficultés d'accord des mots *gens, chose,* etc. Les enfants qui apprenaient consciencieusement ces subtilités grammaticales n'auraient pas pu dire : «Comment vous portez-vous?»

et dans leurs méthodes. Les écoles publiques d'Angleterre enseignent le français et l'allemand par les mêmes procédés mais avec moins d'insistance et de résultats que le grec et le latin. Il y a là une question d'influence et de dignité.

§ 5. HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

Il est assez difficile d'organiser dans les écoles publiques un enseignement suivi de l'histoire, à cause de la mobilité des divisions classiques et de la facilité avec laquelle les élèves passent de l'une dans l'autre en raison de leurs progrès [1]. Voici l'ingénieux système qu'on a établi à ce sujet dans quelques-unes des meilleures institutions, à Harrow et à Rugby, par exemple :

Le cours tout entier d'histoire et de géographie est divisé en trois parties : les Juifs, la Grèce et Rome, l'Angleterre. Chaque année, l'école tout entière étudie une de ces portions, mais dans des livres différents, selon l'âge et la capacité des différentes classes. Tout élève qui aura passé trois ans à l'école aura parcouru tout le cycle. Celui qui monte, au milieu de l'année, d'une division à l'autre y retrouve la même période historique. Cette étude générale est un cadre où les lectures particulières placeront des développements divers.

Cette organisation est toute nouvelle : c'est un essai soumis à l'épreuve de l'expérience. Le premier cycle historique de Rugby s'est terminé en 1864.

L'inconvénient principal de cette périodicité, c'est de ne pas distribuer les matières historiques d'après l'âge et la capacité des étudiants, mais d'après le hasard de leur entrée à l'école.

Si les Anglais négligent l'histoire et bien d'autres études au profit des langues et des travaux littéraires, nous craignons qu'ils ne servent assez mal en cela les études mêmes qu'ils désirent favo-

[1] Nous avons expliqué, aux chapitres XII et XIII, le mécanisme des classes et les systèmes de promotion qui font passer les élèves de l'une à l'autre.

riser. Eux-mêmes, nous l'avons dit, se plaignent du vide et de la puérilité des compositions de leurs élèves : « les idées manquent, » disent-ils ; et ils ne songent pas que l'histoire et les travaux qui s'y rattachent sont les moyens les plus puissants pour combler cette lacune. Si quelque chose peut suppléer, dans le jeune homme, à l'expérience personnelle, c'est la fréquentation assidue et sérieuse de ce témoin des temps, de ce précepteur de la vie : *testis temporum*, *magistra vitæ*, *historia*.

C'est un fait remarquable que la maturité des jeunes Anglais est tardive; mais quand elle vient, elle est énergique et puissante.

La géographie est encore moins favorisée que l'histoire. Quelques-unes des meilleures écoles font copier, dans les basses, classes un certain nombre de cartes ; mais la géographie moderne n'est presque nulle part l'objet d'un enseignement suivi. On se borne généralement à indiquer en passant la situation des villes ou contrées dont le nom se présente au hasard dans les autres études. Or on sait combien un pareil enseignement laisse de lacunes, et quelle masse d'ignorance peut passer à travers les mailles écartées de ce lâche réseau.

Le professeur Wiese, que nous avons cité plus haut, raconte avec satisfaction une anecdote très-honorable, pense-t-il, à l'instruction classique des membres du parlement britannique. Un orateur, dans une de ces citations latines dont nos voisins sont assez prodigues, avait prononcé le mot *vectigal*, en plaçant fautivement l'accent tonique sur la première syllabe ; aussitôt, comme jadis à Athènes, l'assemblée tout entière répéta le mot avec sa véritable accentuation : *vectaïgal ! vectaïgal !* s'écrièrent en chœur toutes les banquettes de Westminster. Et le docteur allemand d'applaudir à cette revendication des lois d'une légitime euphonie.

A ce récit fait en l'honneur de l'utilité des vers latins nous demandons la permission d'en opposer un autre en l'honneur des études géographiques. Dans une de nos assemblées législatives où l'on agitait la question des richesses minérales de la France, on vint à

parler des mines d'Alais. Un orateur, voulant être plus poli que ses collègues, les appela les mines de *monsieur Alais*. Un étonnement profond, suivi d'un vaste éclat de rire, lui apprit qu'il avait fait la même faute que le singe de La Fontaine, et pris le Pirée pour un homme. Cet orateur, que nous connaissons particulièrement, avait fait de brillantes études classiques dans un des premiers lycées de province et composé de beaux vers latins; mais il avait, comme on le fait trop communément dans les écoles d'Angleterre, négligé la géographie.

CHAPITRE XV.

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. — SCIENCES.

Le trait distinctif de l'enseignement des mathématiques en Angleterre, c'est qu'on y fait appel plutôt à la mémoire qu'à l'intelligence de l'élève. Aux yeux des Anglais, la pratique doit l'emporter sur la théorie, et cette tendance, développée dès l'enfance, se rencontre par suite assez fréquemment dans l'homme adulte pour qu'elle devienne en quelque sorte le caractère national. L'Anglais est plus observateur qu'il n'est raisonneur, et l'on est souvent frappé du coup d'œil instinctif qu'il possède pour appliquer un principe donné à quelque besoin pratique, tout en manifestant fort peu d'intérêt pour le même principe comme simple théorie. Il est évident que nous exceptons de cette appréciation générale les hommes de science proprement dits, dont l'Angleterre peut à bon droit être fière.

Pour en revenir aux écoles qui nous occupent, voici comment on procède pour l'arithmétique. On donne à l'élève un livre de classe (*class-book*) regorgeant d'exemples de toute espèce, avec les réponses enregistrées à la fin du volume. Celui qui a calculé tous ces exemples est censé savoir l'arithmétique, bien qu'il ne sache le plus souvent rendre raison de rien. De là vient que si, en quittant l'école, l'élève ne suit pas une carrière où le calcul soit de première nécessité, au bout de quelques mois, il oublie tout ce qu'il a appris; s'il devient calculateur, il ne se rappelle que les seules opérations qu'il fait journellement. Avec un pareil système, il n'est même pas étonnant que ceux qui poussent les mathématiques jusqu'au bout se trouvent embarrassés, si le hasard les oblige un jour à descendre des hauteurs du calcul infinitésimal pour s'occuper momentanément de quelque question d'arithmétique élémentaire. Sous l'influence d'un

système où l'on n'entend jamais demander *pourquoi?* mais uniquement *comment?* on oublie les choses apprises à mesure qu'on avance; et comme ce n'est pas au calcul infinitésimal qu'on peut demander la solution d'une simple règle de trois, on verra dans le cas présumé un élève très-fort feuilleter son *Arithmétique*, non pas pour chercher l'explication rationnelle de la règle qu'il demande, mais pour profiter du modèle de calcul qui s'y rapporte, afin de l'imiter servilement. Il est vrai que dans les écoles anciennes le nombre des élèves fort avancés est si restreint que le cas supposé n'arrive pas souvent.

En nous livrant à cette critique peu favorable des méthodes anglaises, nous tenons à constater que nos observations n'atteignent pas les hommes, mais uniquement les habitudes enracinées. Il ne faut pas oublier que, pour ne prendre que l'exemple du collége d'Eton, les mathématiques n'y ont obtenu droit de cité qu'en 1851, et que, dans les autres écoles anciennes, il n'y a pas eu sous ce rapport une grande différence. Avant cette époque, le professeur nominalement chargé des mathématiques n'enseignait guère que l'arithmétique, et cumulait cette modeste fonction avec celle de maître d'écriture. En 1836, le collége se donna le luxe d'un vrai mathématicien; mais ce n'était en effet qu'un luxe, car les mathématiques n'étaient que facultatives, bien que suivies par plus de 200 élèves. En 1851 enfin, on rendit obligatoire cette branche si importante de l'enseignement et l'on augmenta le nombre des professeurs; mais les mathématiques n'en sont pas moins reléguées au second plan. Au début, on refusa même aux professeurs de cette science le droit de porter la robe, et ce n'est pas sans peine que cette marque d'infériorité leur a été enfin ôtée [1]. Dans toutes les écoles anciennes, les sciences ont eu à soutenir des luttes semblables. Sous l'empire de cette manière de voir, il n'est pas étonnant que les hommes distingués qui occupent aujourd'hui des chaires de mathématiques, et qui presque tous ont été vainqueurs à différents de-

[1] Voir dans le Rapport des Commissaires la déposition du révérend Hawtrey.

grés dans les belles luttes scientifiques de Cambridge, ne se trouvent pas à leur aise pour introduire des innovations dans la routine séculaire de l'enseignement.

Mais cette routine même présente, il faut l'avouer, un élément de succès, et il suffirait de bien peu de chose pour le développer avantageusement. Cet élément, c'est le travail individuel. En mathématiques en effet, il y a en Angleterre fort peu d'enseignement *ex cathedra :* la classe ressemble plutôt à une salle d'étude où chacun se livre à un travail différent suivant sa force. Le professeur est là pour donner des explications à l'élève qui se trouve arrêté par une difficulté, mais il est rare qu'il s'adresse à toute la classe. Nous aurons plus loin à développer ce sujet : ici il nous suffit de dire que, si la grande majorité des élèves n'arrive pas au delà des premiers éléments, il y a, d'un autre côté, parmi eux, des individus qui poussent leurs études jusqu'à la trigonométrie plane, ou même jusqu'à la géométrie analytique, y compris les sections coniques.

Pour en revenir à l'arithmétique, les fractions décimales sont enseignées partout; mais elles ne trouvent leur application dans aucune circonstance de la vie ordinaire ou même commerciale, puisque le système décimal n'existe ni dans les monnaies, ni dans les poids et mesures. Il est vrai que, par un acte récent du parlement, ce système est aujourd'hui légalement autorisé; mais il se passera bien des années avant qu'il se soit acclimaté. Jusque-là les fractions décimales n'auront leur raison d'être, aux yeux des Anglais, que dans les sciences et dans la haute industrie. Dans les écoles, l'étude de ces fractions n'est, quant à présent, utile que comme gymnastique de l'esprit, ou, pour mieux dire, comme exercice de calcul matériel; et l'on cultive beaucoup plus le calcul des nombres complexes, tels que livres, shellings, pence; quintaux, livres, onces, etc.

Ce que nous venons de dire de l'arithmétique s'applique également à l'enseignement de l'algèbre : il consiste à faire calculer un nombre immense d'exemples, tout en discutant le moins possible.

Le livre de classe est tout : c'est le Coran de l'élève, que celui-ci doit savoir d'un bout à l'autre, sauf les explications fort clair-semées qui s'y trouvent, et dont on ne s'occupe guère. Un des ouvrages de ce genre les plus répandus en Angleterre, c'est l'*Algèbre* de l'évêque Colenso, livre sans doute très-clair et très-bien entendu, mais où l'on trouve de six à huit exemples pour chaque petite variation de forme qui se présente dans un calcul de même nature, dans les radicaux par exemple : variations qu'en France l'élève apprend de bonne heure à rapporter à une seule règle générale qui, bien comprise, est la clef de tous ses calculs. En France, en un mot, c'est le raisonnement qui conduit à la pratique; en Angleterre, c'est la pratique qui doit conduire au raisonnement; d'où il résulte que, la pratique une fois apprise, neuf fois sur dix l'élève se passe du raisonnement. L'enseignement se trouve ici, on le voit, parfaitement en harmonie avec le caractère essentiellement pratique de la nation anglaise; et il serait curieux d'examiner si c'est le caractère national qui a façonné l'enseignement, ou si c'est celui-ci qui a imprimé son cachet au premier.

C'est de ce même sentiment pratique que découle l'attachement de l'Anglais pour ses anciennes coutumes. Envisageant tout au point de vue pratique, nulle part il n'a fait de changements que ceux qui étaient absolument nécessaires, laissant intactes toutes les choses d'importance secondaire. En un mot, il n'a jamais rien aboli de ce qui pouvait rester, et par là il a su cultiver un sentiment bien précieux, celui du respect pour les anciennes traditions. Mais ce sentiment a été fort exagéré quelquefois, notamment en ce qui concerne l'enseignement : nous en voyons un exemple frappant dans la vénération qu'on témoigne encore dans les écoles pour le vieux texte d'Euclide.

Nul ne respecte plus que nous le précieux ouvrage du géomètre d'Alexandrie, et nous reconnaissons volontiers que, malgré les progrès réalisés dans les mathématiques depuis les vingt-deux siècles qui nous séparent de son époque, son livre peut encore en

grande partie utilement servir à l'enseignement de la géométrie élémentaire. Il présenterait même un avantage réel dont nous prive la multiplicité des traités de géométrie qui nous environnent de tous côtés sur le continent : c'est l'uniformité. Lorsque Euclide était aussi universellement répandu sur le continent qu'il l'est encore dans la Grande-Bretagne, on pouvait non-seulement citer la proposition dont on avait besoin sans recourir à l'énoncé, mais on savait, par exemple, que la 47e découle de la 4e, de la 41e et de la 46e; de sorte que, sachant la suite des propositions et l'origine de chacune, le géomètre avait dans sa mémoire toute la science invariablement arrangée comme dans un tableau synoptique, tableau qui était le même d'un bout de l'Europe à l'autre. L'élève de Londres, transporté à Paris ou à Rome, à Vienne ou à Madrid, trouvait partout la même disposition des matières qu'il avait laissée chez lui, et pouvait continuer ses études sans avoir à faire un deuxième noviciat. Cet avantage existe encore en Angleterre, et, dans notre siècle de locomotion continuelle, il n'est certes pas à mépriser : l'élève de Londres, transporté à Édimbourg, peut continuer ses études géométriques sans la moindre difficulté. C'est ce que peut-être ne pourrait pas toujours faire un élève qui d'un lycée français irait dans un autre; il y trouverait probablement un traité différent, dans lequel la proposition A, qu'il sait déduire de la proposition B, se trouverait déduite d'une autre proposition C; circonstance qui lui imposerait un surcroît de travail.

Mais la *Géométrie* d'Euclide, telle qu'elle est aujourd'hui employée dans les écoles anglaises, présente de nombreux inconvénients. Ce n'est pas parce que le cinquième livre contient une exposition de la théorie des proportions absolument incompatible avec l'état actuel de la science; car, même dans l'immobile Angleterre, on s'est vu forcé, non sans regret, à y renoncer en faveur de notre théorie moderne si concise et si élégante; ce n'est pas non plus parce que le traité d'Euclide est forcément arriéré; car on y a ajouté, comme annexes, le théorème de Ptolémée, celui de Le-

gendre sur le quadrilatère inscrit, et plusieurs autres, impérieusement exigés par les besoins scientifiques de notre époque; mais le véritable inconvénient, que nous n'hésitons pas à signaler comme colossal, c'est la longueur démesurée des démonstrations. L'Euclide aujourd'hui enseigné dans les écoles de l'Angleterre est une traduction du texte grec par Robert Simson, professeur de mathématiques à Glasgow en 1711. Ce géomètre, distingué à plus d'un titre, et dont l'Écosse peut à bon droit être fière, n'avait probablement pas, nous le croyons du moins, entrepris ce grand ouvrage pour l'usage des écoles; car, si telle eût été son intention, il en aurait certainement élagué ces longueurs, ces redites continuelles, qui fatiguent l'esprit sans l'aider, qui font même perdre le fil de l'argument qu'elles sont destinées à maintenir. On y trouve sans doute une logique de fer qui n'admet pas de réplique, mais aussi arrive-t-on aux résultats les plus évidents par un verbiage absolument en désaccord avec nos élégantes habitudes d'une concision non moins vigoureuse que la prolixité d'Euclide. La route royale dont celui-ci nia l'existence, les modernes l'ont trouvée : les Anglais n'ont pas su en profiter.

Telle est enfin la vénération que leur inspire le texte de Simson que, parmi les centaines d'éditions qui en ont été faites, il n'y en a pas une où l'éditeur ait osé en effacer une seule ligne. Ceux-là même, comme Pott, Colenso, etc. qui ont substitué leur propre nom à celui de Simson en ont conservé le texte, sauf quelques modifications insignifiantes qui n'abrégent en aucune façon les démonstrations. Les innovations les plus hardies qu'on puisse trouver dans quelques éditions se réduisent à trois :

1° L'impression du texte en autant d'alinéas qu'il y a de phrases, ce qui en facilite quelque peu la lecture;

2° La substitution des signes $+$, $-$, $=$ aux mots *ajoutez à*, *retranchez de*, *est égal à* : cette modification, fort peu goûtée par un grand nombre de professeurs, est assurément assez rationnelle, mais les redites oiseuses n'en restent pas moins dans le texte;

3° L'addition, sous forme d'annexe, d'une collection de problèmes comme exercices : excellente chose que nous ne saurions trop louer.

Ce n'est pas du reste que le mal n'ait été reconnu : Hutton, Cape et d'autres ont écrit des traités de géométrie différents de celui d'Euclide; mais, en dehors des établissements auxquels ces géomètres étaient attachés, il n'a jamais été question de leurs livres. Ceux qui ont voulu refondre le texte d'Euclide en l'abrégeant suffisamment ont subi le même sort.

Nous connaissons maintenant l'instrument dont on se sert pour enseigner la géométrie, et nous aurons l'occasion de faire voir que non-seulement les longueurs dont nous nous plaignons sont conservées par esprit de routine, mais qu'elles trouvent des défenseurs convaincus de leur excellence.

Voici comment on applique l'instrument en question :

Les propositions d'Euclide s'apprenaient autrefois par cœur sur toute l'étendue de la Grande-Bretagne. Depuis quelques années, des professeurs éclairés ont adopté le système plus rationnel de laisser répéter à l'élève la proposition comme il l'entend, en lui laissant faire lui-même sa figure au tableau. Mais il y a encore des écoles où l'élève récite sa proposition comme il réciterait des vers de Virgile; si par mégarde il se sert d'un mot qui ne se trouve pas dans le texte, le professeur le corrige en lui suggérant le mot.

Lorsqu'il y a un certain nombre d'élèves d'une force à peu près identique, ils forment comme une escouade, que le professeur appelle simultanément devant sa chaire, tandis que les autres continuent leur travail. Alors le professeur fait à ceux qu'il a appelés une petite conférence d'un quart d'heure, soit sur Euclide, soit sur le calcul. S'il s'agit du premier, c'est assez souvent une proposition à réciter; dans le cas d'un calcul, chaque élève à son tour en fait une ligne tout haut, et les autres suivent à la plume. Il va sans dire que l'élève qui entendrait ainsi lire un *a* pour un *b* cor-

rigerait tout simplement sa copie sans trop s'inquiéter de savoir où se trouve l'erreur.

Sous un pareil régime, il est difficile de s'expliquer comment l'Angleterre a pu donner le jour à des Neper, des Newton, des Halley, et à tant d'autres grands géomètres; et l'on est forcément conduit à conclure que c'est malgré les systèmes en vigueur qu'ils se sont formés. Pour ce qui est de la génération actuelle des écoles, voici ce qui en résulte: rappelle-t-on à un élève anglais certaine proposition d'Euclide, il demandera qu'on lui en fasse la figure, ou bien, suivant les cas, il avouera qu'il en connaît la figure, mais qu'il n'en sait pas l'énoncé. En un mot, il ne comprend pas l'esprit de la science, il n'en saisit que le côté purement matériel. C'est à faire sourire tout élève français d'une intelligence même moyenne.

Ce culte de la figure géométrique est tellement universel, qu'on vend en librairie des collections des figures d'Euclide sans énoncé ni texte. Ce n'est pas là un mauvais moyen mnémonique, sans doute, mais c'est toujours un moyen matériel.

Quant à exiger d'un élève des écoles anciennes (à moins qu'il n'ait des motifs sérieux pour se livrer à l'étude des mathématiques avec une ardeur toute spéciale, comme par exemple sa candidature à une bourse de mathématiques) la solution d'un problème quelconque en dehors du livre, fût-ce le plus facile, il ne faut pas y songer : il répondrait que cela ne se trouve pas dans Euclide, et sa conscience ne lui en ferait aucun reproche. Que l'élève sache son Euclide par cœur, rien de mieux; qu'il y comprenne quelque chose, c'est trop demander. Les nombreux et ingénieux problèmes qui, ainsi que nous l'avons dit, se trouvent à la fin de plusieurs éditions de l'Euclide scolaire anglais, et qui en rachètent en grande partie l'insuffisance, y figurent en pure perte. Ce ne sont que des intrus, puisqu'on ne les trouve pas dans le texte grec d'Euclide; c'est à peine si l'on accorderait, non pas quelque faveur, mais un peu d'indulgence, à ceux qui se trouvent dans Pappus. On ne les honore pas, du reste, du nom de *problèmes;* ce titre aristo-

cratique n'est acquis qu'aux propositions d'Euclide appelées ainsi dans le texte grec; les questions modernes dont nous parlons ne sont que des *déductions*, et l'élève s'habitue insensiblement à cette distinction puérile, oubliant ainsi le sens large et général du mot *problème*. Nous n'exagérons rien : dans l'esprit de l'élève anglais, *faire un triangle équilatéral avec une droite donnée* est un *problème*, parce que cela se trouve dans Euclide; mais *décrire un cercle qui soit tangent à trois cercles donnés* n'est qu'une *déduction*, parce que Euclide n'en parle pas.

Les études mathématiques des écoles anglaises présentent donc le même défaut que leurs études littéraires. Elles s'adressent plus à la mémoire qu'aux facultés élevées de l'esprit. Les lettres négligent l'histoire, la philosophie, l'esthétique, c'est-à-dire la pensée; les sciences tiennent trop peu compte de la raison et donnent le procédé plutôt que l'intelligence du principe. Il y a donc, dans ces établissements, discordance entre le but et les moyens. Les maîtres répètent sans cesse que la fin de l'éducation, à leurs yeux, c'est de former l'homme; leur enseignement ne tend trop souvent qu'à former des hellénistes ou des calculateurs.

CHAPITRE XVI.

RÉPARTITION DES ÉTUDES.

Nous allons donner une idée de la distribution des classes et de la périodicité des exercices, en prenant pour exemple les six classes les plus élevées de la grande école d'Harrow.

ÉCOLE D'HARROW.

I

CLASSE DES MONITEURS ET DIVISION SUPÉRIEURE DE SIXIÈME. — 30 ÉLÈVES.

Professeur, le principal de l'école.

LEÇONS ET EXPLICATIONS.

Dimanche..	De $3^h\frac{1}{4}$ à $4^h\frac{1}{4}$.	Une Épître, avec *Horæ Paulinæ*, de Paley, ou l'*Analogie*, de Butler.
Lundi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9...	Une Épître et récitation de 21 versets de l'Écriture sainte, 14 de l'Ancien Testament, 7 du Nouveau[1].
	De 11 à 12...	Traduction écrite d'un texte grec ou latin pris dans les livres de la classe.
	De $3\frac{1}{2}$ à $5\frac{1}{2}$... (De 3 à 5 l'été.)	Mathématiques (en deux divisions successives, une heure pour chacune).
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$... (De 5 à 6 l'été.)	Explication; les 20 premières lignes sont rapportées par écrit.
Mardi.... (Demi-congé.)	De $8\frac{1}{4}$ à 9....	Aristophane, *les Nuées* et *les Oiseaux*.

[1] Cette première classe du lundi est presque dans toutes les écoles consacrée, comme celle du dimanche, à des matières religieuses, afin que les enfants ne soient pas tentés de s'occuper la veille de travaux profanes.

Mercredi..	De $7^h\frac{1}{2}$ à 9^h...	Explication; récitation de Sophocle, 48 vers, dont 32 anciens et 16 nouveaux.
	De 11 à 1....	Langues vivantes (en deux divisions successives, une heure pour chacune).
	De $3\frac{1}{2}$ à $5\frac{1}{2}$...	Mathématiques, comme lundi.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Explication, comme lundi.
Jeudi.... (Demi-congé.)	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Explication; répétition de Virgile, 60 vers, dont 40 anciens et 20 nouveaux.
	De 11 à 12...	Histoire; 10 ou 12 pages de la *Révolution d'Angleterre*, de Guizot, ou bien 12 ou 14 pages de *Rome*, d'Arnold.
Vendredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Comme jeudi.
	De 11 à 1....	Comme mercredi.
	De $3\frac{1}{2}$ à $5\frac{1}{2}$...	Comme mercredi.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Comme mercredi.
Samedi...	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Explication sans récitation; Homère, avec des articles du *Lexilogus*, de Buttmann.
	De 11 à 12...	Explication; Homère (à cette 2e classe, le principal est suppléé par le maître de correction).

DEVOIRS.

Prose latine (originale ou traduite de l'anglais) d'au moins 40 lignes, donnée à la 4e classe du vendredi, remise à la 1re du mercredi.

Toutes les trois ou quatre semaines, un essai en anglais d'au moins 60 lignes prend la place du devoir précédent.

Vers latins, hexamètres ou distiques (originaux ou traduits de l'anglais), au moins 26; sujet donné à la 4e classe du lundi, remis à la 1re du jeudi.

Vers ïambiques grecs, presque toujours traduits de l'anglais, généralement de Shakspeare, au moins 20 pour les moniteurs, 16 pour les autres.

2 thèmes grecs, 2 ou 3 copies de vers lyriques latins d'au moins 7 strophes chacune, prennent généralement deux fois par trimestre la place de quelqu'un des devoirs indiqués ci-dessus, en général, celle des vers grecs ou des vers latins.

SOMMAIRE DES CLASSES.

Étude religieuse	2^h
Explications grecques et latines, alternativement	9
Aristophane	1
Récitations	4
Histoire	1
Mathématiques	3
Langues vivantes	2
TOTAL	22

Il y a pour cette classe un maître de style (*composition master*), qui partage avec le principal le travail de la correction des devoirs.

Pendant les leçons de mathématiques, le principal visite les classes inférieures; il les voit toutes ainsi deux fois par trimestre.

II

DIVISION INFÉRIEURE DE SIXIÈME. — 31 ÉLÈVES.

Professeur, le sous-principal.

LEÇONS ET EXPLICATIONS.

Dimanche..	De $3^h\frac{1}{4}$ à $4^h\frac{1}{4}$.	Nouveau Testament en grec: Épîtres; *Horæ Paulinæ*, de Paley.
Lundi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Récitation de l'Écriture sainte.
	De 10 à 11...	Thème grec, de vive voix.
	De 11 à 12...	Correction des devoirs.
	De $3\frac{1}{2}$ à $5\frac{1}{2}$...	Mathématiques (en deux divisions successives, une heure pour chacune).
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Explication, avec version d'une partie de l'explication précédente.
Mardi.....	De $7\frac{1}{2}$ à $8\frac{1}{4}$...	Aristophane (sous la direction du principal).

Mercredi..	De $7^h \frac{1}{2}$ à 9^h..	Explication.
	De 11 à 1....	Langues vivantes (en deux divisions, une heure pour chacune).
	De $3\frac{1}{2}$ à $5\frac{1}{2}$...	Mathématiques (en deux divisions, une heure pour chacune).
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$..	Explication et version.
Jeudi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Récitation, 60 lignes de latin, dont 40 anciennes et 20 nouvelles; 46 lignes de grec, 16 nouvelles et 30 anciennes. En même temps, explication.
	De $10\frac{1}{2}$ à $11\frac{1}{2}$.	Explication.
	De 11 à 12...	Correction des devoirs.
Vendredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Récitation et explication.
	De 11 à 1....	Langues vivantes (en deux divisions).
	De $3\frac{1}{2}$ à $5\frac{1}{2}$..	Mathématiques (en deux divisions).
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Explication et version.
Samedi...	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Récitation et explication.
	De 11 à 12...	Interrogations sur l'histoire; *Rome*, d'Arnold, de 16 à 20 pages.
	Midi.....	Visite des cahiers de versions et de développements.

DEVOIRS.

Développement en prose latine d'environ 24 lignes ou en prose anglaise, ou bien thème ou version, de 30 à 50 lignes.

Vers hexamètres latins, environ 26.

Vers lyriques latins et ïambiques grecs alternativement, 7 stances ou 14 vers.

SOMMAIRE DES CLASSES.

Explications de textes religieux	2^h
Explications grecques et latines alternativement, par semaine	9
Aristophane	1
Récitation	4
Mathématiques	3
Langues vivantes	2
Histoire	1
Différents travaux scolaires	4
TOTAL	26

III

PREMIÈRE DIVISION DE CINQUIÈME. — 34 ÉLÈVES.

LEÇONS ET EXPLICATIONS.

Dimanche.	De $3^h \frac{1}{4}$ à $4^h \frac{1}{4}$..	Ancien Testament, 6 chapitres.
Lundi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Nouveau Testament en grec et récitation de l'Ancien Testament.
	De 11 à 12...	Mathématiques.
	De 3 à 4.....	Explication de latin.
	De 5 à 6.....	Explication de grec.
Mardi.		
Mercredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Grammaire grecque et leçon de latin.
	De 11 à 12...	Mathématiques.
	De 3 à 4.....	Langues vivantes.
	De 5 à 6.....	Explication de grec.
Jeudi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Explication de latin et récitation de vers latins.
	De 11 à 12...	Explication de grec.
Vendredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Explication de latin et histoire ancienne.
	De 11 à 12...	Mathématiques.
	De 3 à 4.....	Géographie.
	De 5 à 6.....	Explication de grec.
Samedi...	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Explication de latin et récitation de vers latins.
	De 11 à 12...	Langues vivantes.

DEVOIRS.

Vers latins.
Développement en latin.
Prose grecque.
Vers lyriques latins et vers ïambiques grecs, alternativement.
Carte de géographie.

SOMMAIRE DES CLASSES.

Devoirs d'instruction religieuse	$2^h \frac{1}{2}$
Explications de latin	5
Explications de grec	4
Grammaire, histoire, géographie et récitation	$3\frac{1}{2}$
Langues vivantes	2
TOTAL	17

IV

DEUXIÈME DIVISION DE CINQUIÈME. — 36 ÉLÈVES.

LEÇONS ET EXPLICATIONS.

Dimanche. .	De $3^h\frac{1}{4}$ à $4^h\frac{1}{4}$.	Ancien Testament, 6 chapitres.
Lundi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Nouveau Testament en grec, 30 versets, et questions sur l'Écriture sainte.
	De $10\frac{1}{2}$ à 11..	Correction et dictée de devoir.
	De 11 à 12 ou de 12 à 1..	Mathématiques.
	De $3\frac{1}{2}$ à $4\frac{1}{2}$...	50 lignes de Tite-Live, de Virgile, des satires d'Horace, ou d'Ovide.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	36 à 40 lignes d'Eschyle, d'Homère ou de Démosthène.
Mardi.		
Mercredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Récitation de Tite-Live, de Virgile ou d'Ovide, 25 lignes nouvelles, 1 page de grammaire grecque ou 6 pages d'histoire.
	De 11 à 12 ou de 12 à 1..	Mathématiques.
	De $3\frac{1}{2}$ à $4\frac{1}{2}$...	Langues vivantes.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Explication grecque, comme lundi.
Jeudi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	50 lignes de Tite-Live, de Virgile, d'Horace ou d'Ovide; 1 page de grammaire grecque ou 6 pages d'histoire.
	De $10\frac{1}{2}$ à 11..	Comme lundi.
	De 11 à 12...	Comme lundi.
Vendredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Comme mercredi.
	De 11 à 12 ou de 12 à 1..	Mathématiques.
	De $3\frac{1}{2}$ à $4\frac{1}{2}$..	Explication latine, comme lundi.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Explication grecque, comme lundi.
Samedi...	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Explication latine, thèmes grecs.
	De 11 à 12 ou de 12 à 1..	Langues vivantes.

DEVOIRS.

1 pièce de vers hexamètres ou de distiques latins.

2 thèmes latins, d'environ 20 lignes.

Toutes les quatre semaines, on substitue à l'un des thèmes un développement en latin ou en anglais.

1 pièce de 20 vers lyriques latins ou de 10 vers ïambiques grecs.

1 thème grec d'environ 16 lignes, fait en classe.

SOMMAIRE DES CLASSES.

Écriture sainte	2 h
Récitation	2
Histoire	2
Grec	4
Latin	4
Développement	2
Grammaire	2
Mathématiques	3
Langues vivantes	2
TOTAL	23

V

TROISIÈME DIVISION DE CINQUIÈME. — 33 ÉLÈVES.

Dimanche..	De $3^h \frac{1}{4}$ à $4^h \frac{1}{4}$.	Ancien Testament en anglais : *Josué*, *Juges*, *Ruth*, etc.
Lundi....	De $7 \frac{1}{2}$ à 9....	Nouveau Testament en grec : *Actes des Apôtres*; répétition de l'Ancien Testament ou questions sur l'Écriture sainte.
	De $10 \frac{1}{2}$ à 11..	Traduction des morceaux de prose et de vers donnés à faire et explication des difficultés.
	De 11 à 1....	Mathématiques (en deux divisions, une heure pour chacune).
	De $2 \frac{1}{2}$ à $4 \frac{1}{2}$...	Langues vivantes (en deux divisions, une heure pour chacune).
	De $5 \frac{1}{2}$ à $6 \frac{1}{2}$...	Eschyle, *les Sept Chefs* ou *les Perses*, ou Virgile, *Énéide*, l. XII, ou *Géorgiques*.

Mardi.

Mercredi..	De $7^h \frac{1}{2}$ à 9^h...	Histoire grecque ou romaine; récitation de grammaire grecque.
	De 11 à 1.....	Mathématiques, comme lundi.
	De $3\frac{1}{2}$ à $4\frac{1}{2}$...	Tite-Live, l. XXV ou l. XXVI.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	Même travail.
Jeudi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Odes d'Horace; récitation et explication.
	De $10\frac{1}{2}$ à 12..	Butler, *Géographie moderne;* quelques phrases de prose latine ou quelques vers ïambiques grecs faits en classe; sujet donné de vers latins ou grecs.
Vendredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Eschyle ou Virgile, comme lundi; récitation d'Horace ou de Virgile.
	De 11 à 1....	Mathématiques, comme lundi.
	De $3\frac{1}{2}$ à $4\frac{1}{2}$...	Langues vivantes, comme lundi.
	De $5\frac{1}{2}$ à $6\frac{1}{2}$...	*Iliade.*
Samedi...	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Histoire grecque ou romaine, et récitation, comme mercredi.
	De 11 à 12...	*Iliade.*

DEVOIRS.

Exercice latin en prose.
Vers lyriques latins.
Hexamètres ou distiques latins.

SOMMAIRE DES CLASSES.

Écriture sainte	1^h
Leçon de grec et de latin	8
Mathématiques	3
Langues vivantes	2
Histoire ancienne	2
Géographie	1
Récitation	5
TOTAL	22

VI

QUATRIÈME DIVISION DE CINQUIÈME. — 34 ÉLÈVES.

LEÇONS ET EXPLICATIONS.

Dimanche..	De $3^h\frac{1}{2}$ à $4^h\frac{1}{2}$.	Ancien Testament en anglais : *Rois*, l. I et II; *Chroniques*, l. II.
Lundi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Nouveau Testament en grec : *Actes des Apôtres*; récitation de l'Ancien Testament.
	De 11 à 1....	Mathématiques (en deux divisions, une heure pour chacune).
	De 3 à 4.....	Langues vivantes (en deux divisions, une heure pour chacune).
	De 5 à 6.....	Tite-Live, l. XXVI, ou Virgile, *Énéide*, l. XI, alternativement chaque semaine, environ 35 lignes.
Mardi.		
Mercredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	*Iliade*, IXe chant, ou *Électre*, d'Euripide, alternativement par semaine, environ 32 vers. Récitation de Virgile, 20 vers, ou de grammaire grecque.
	De 11 à 1....	Mathématiques, comme lundi.
	De 3 à 4.....	Tite-Live, l. XXVI, ou Virgile, l. XI, alternativement par semaine, et courte récitation des règles de la syntaxe latine.
	De 5 à 6.....	Tite-Live, l. XXVI, ou Virgile, l. XI.
Jeudi....	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Homère ou *Électre*, et récitation, comme mercredi.
	De $10\frac{1}{2}$ à 11..	Correction du thème latin destiné à être retraduit.
	De 11 à 12...	Histoire romaine (Liddell); vers ïambiques grecs ou thème latin.
Vendredi..	De $7\frac{1}{2}$ à 9....	Homère ou *Électre*, et retraduction faite par cœur du thème latin.
	De 11 à 1....	Mathématiques, comme lundi.
	De 3 à 4.....	Langues vivantes, comme lundi.
	De 5 à 6.....	Tite-Live ou Virgile, comme lundi.

Samedi...	De $7^h\frac{1}{2}$ à 9^h..	Homère ou *Électre*, et récitation, comme mercredi.
	De 11 à 12...	Histoire romaine, et vers ïambiques ou thème, comme jeudi.

DEVOIRS.

Thème latin.
Vers lyriques latins.
Distiques latins.
Deux cartes de géographie, contours avec longitude et latitude.

SOMMAIRE DES CLASSES.

Écriture sainte	2^h
Grec	4
Latin	4
Mathématiques	3
Langues vivantes	2
Thème latin	1
Histoire romaine	2
Vers ïambiques grecs	2
Récitation	5
TOTAL	25

La plupart des classes ne présentent, dans les tableaux précédents, aucun travail indiqué pour le mardi. C'est qu'en effet il n'y a point en général de classe ce jour-là; les élèves se réunissent le matin dans la salle d'étude de leur *tuteur* pour un travail dont nous parlerons plus tard. L'après-midi du mardi, comme celles du jeudi et du samedi, sont des *demi-congés*, consacrés aux jeux athlétiques.

Nous allons maintenant faire connaître la quantité des matières étudiées ainsi pendant une année. Ici nous prendrons pour type, non pas une seule école, comme tout à l'heure, mais une seule classe, la classe supérieure, dans six écoles.

ETON.

CLASSE SUPÉRIEURE.

AUTEURS EXPLIQUÉS (en une année).

Nouveau Testament : *Épîtres de saint Paul aux Philippiens; Ire et IIe à Timothée; aux Hébreux. — Épître de saint Jacques. — Ire et IIe épîtres de saint Pierre.*

Homère..... *Odyssée*, depuis le 461e vers du XVIIe chant jusqu'au 168e vers du XXIIIe.

Cicéron..... *Lettres*, extraits de Matthiæ; lettres 77-148.

Tacite..... *Annales*, l. IV, c. XL, jusqu'à la fin.

Euripide..... *Ion*, du vers 811 à la fin.

Eschyle..... *Agamemnon*, toute la pièce.

Lucrèce ..... Extraits des livres I, III et V.

Virgile..... *Géorgiques*, l. I et II.

Thucydide ... Livre III, c. XVIII, jusqu'à la fin.

Démosthène .. *Contre Zénothère* et *Contre Apatère.*

Horace..... Depuis le 126e vers de la IIe satire du livre II jusqu'au 204e vers de la IIe épître du livre II.
Odes, l. IV. — *Épodes*, de I à VII.

Théocrite.... *Idylles*, VIII, du vers 54 à la fin; X, XI, XIII, XV, XVIII et XIX.

LEÇONS.

Toute la poésie expliquée est aussi apprise, à l'exception des tragédies grecques, dont on n'apprend qu'environ 50 vers par semaine. En revanche, on récite par semaine 40 vers élégiaques latins qui n'ont pas été expliqués.

DEVOIRS (pendant une année).

ANGLAIS.. 2 développements en prose.
4 versions de Tite-Live ou de Cicéron.

LATINS... 10 développements en prose.
2 thèmes (de Gibbon).
9 copies de vers composés, dont 3 peuvent être remplacées par 3 copies de vers ïambiques grecs.
2 traductions en vers de Milton.

GRECS... 2 thèmes (l'un de Robertson, l'autre de lord Erskine).
2 pièces de vers composées, 3 traduites de Massinger ou de Shakspeare.

WINCHESTER.

CLASSE SUPÉRIEURE.

AUTEURS EXPLIQUÉS (en une année).

Nouveau Testament : deux *Évangiles*.
Horace..... *Odes*, 2 livres. — *Épîtres*.
Virgile..... *Églogues*. — *Géorgiques*.
Tite-Live..... Livre XXIII, presque jusqu'à la fin.
Cicéron..... *De l'Orateur*, livre Ier.
Juvénal..... 15 satires (excepté la IIIe).
Sophocle..... 1 tragédie.
Pindare..... *Olympiques*.

LEÇONS.

Environ 300 vers de Sophocle.

DEVOIRS.

ANGLAIS.. Une demi-douzaine de développements en prose.
1 ou 2 copies de vers, environ 80 vers en tout, outre la composition des prix.

LATINS... 38 ou 40 copies de développements, c'est-à-dire 1,000 lignes.
De 10 à 20 thèmes.
De 40 à 50 copies de vers composés, c'est-à-dire 1,000 à 1,200.
Environ 8 longues copies, et 20 ou 30 courtes, de vers traduits, à peu près 400 ou 500 vers.

GRECS... De 20 à 30 copies de vers, c'est-à-dire de 200 à 300 vers.

WESTMINSTER.

CLASSE SUPÉRIEURE.

AUTEURS EXPLIQUÉS (en une année).

Nouveau Testament en grec : *IIe épître aux Corinthiens; Ire épître de saint Pierre; Actes des Apôtres*, c. I-XVIII.
Démosthène.. *Contre Midias*, la dernière moitié.
Androtion, en entier.

Sophocle .... *Œdipe à Colone.*
Tite-Live..... Livre IX.
Horace..... *Satires*, l. II, depuis la satire III jusqu'à la fin.
Épîtres, l. I et II.
Platon ..... *Apologie.*
Plaute ..... *Trinummus.*

LEÇONS.

Nouveau Testament en grec : *IIe épître aux Corinthiens* et *Ire épître de saint Pierre.*
Plaute ..... *Trinummus*, appris pour la représentation.
Sophocle..... *Œdipe à Colone*, excepté les chœurs.

Certains élèves ont aussi appris de longs passages de Virgile, des vers ïambiques grecs tirés des pièces précédemment expliquées, et l'un d'eux, des morceaux de Shakspeare; ces tâches facultatives ont varié de 200 à 1,000 vers.

Le *Trinummus* a été joué au dortoir, à Noël. Tous les ans, une représentation de ce genre a lieu à Westminster.

DEVOIRS.

ANGLAIS.. 2 développements en prose, environ 60 lignes.
Quelques versions çà et là (*occasional*).
3 copies de vers composés, c'est-à-dire environ 90 vers.
9 copies de vers traduits ordinairement d'un poëte grec ou latin, environ 270 vers.

LATINS... 15 développements, environ 320 lignes; un de 100 lignes.
24 thèmes, environ 700 lignes.
16 copies de vers composés, environ 380 vers; 1 copie de 100 à 150 vers.
28 copies de vers traduits, environ 600 vers.

GRECS... 16 thèmes, environ 260 lignes.
23 copies de vers iambiques, environ 360, ordinairement de Shakspeare.

FRANÇAIS. 30 copies, environ 400 lignes, traduites généralement de Macaulay.

LA CHARTREUSE (*CHARTERHOUSE*).

CLASSE SUPÉRIEURE.

AUTEURS EXPLIQUÉS (en une année).

Nouveau Testament en grec : *Évangile de saint Jean*, du chapitre XIV à la fin ; *Actes des Apôtres*.
Horace..... *Satires*, l. II.
Virgile..... *Énéide*, l. VI et partie du livre VII.
Térence..... *Les Adelphes*.
Lucrèce..... Livre Ier.
Cicéron..... *Pro Cluentio*, environ la moitié.
Tacite..... *Annales*, l. Ier, c. I-XL.
Tite-Live..... Livre Ier, c. I-XX.
Eschyle..... *Les Sept Chefs*.
Sophocle.... *Œdipe Roi*.
Homère..... *Odyssée*, IIIe chant.
Aristophane.. *Les Grenouilles*, vers 1-900.
Thucydide... Livre Ier, c. I-XL.
Démosthène.. *Sur la Couronne*, environ un tiers.
Platon..... *Phédon*, I-XX.

LEÇONS.

Variées selon la facilité et le goût des élèves.

DEVOIRS.

ANGLAIS.. 36 développements donnés le dimanche sur des sujets bibliques ou ecclésiastiques.
18 développements historiques ou sur des sujets divers.
1 version chaque semaine tirée d'un auteur latin ou grec, faite en classe, sans dictionnaire.
Environ 12 copies de vers, mais facultatives.

LATINS.. 18 développements historiques ou autres.
Environ 42 thèmes tirés de divers auteurs, d'environ 20 lignes chacun.
18 copies de vers composés, de 24 à 34 chacune.
30 copies de vers traduits, d'environ 28 vers chacune.

HARROW.

CLASSE SUPÉRIEURE.

AUTEURS EXPLIQUÉS (en une année).

Nouveau Testament en grec : *Ire* et *IIe* *épîtres aux Corinthiens.*
Hérodote..... Livre II, c. I-LXXXIV.
Démosthène.. *Contre Midias.*
Sophocle..... *Électre.* — *Œdipe Roi.*
Homère..... *Odyssée*, XXe et XXIe chants.
Tacite..... *Annales*, l. III et IV jusqu'au chapitre XXXIII.
Cicéron..... *Lettres à Atticus*, l. VII.
Virgile..... *Énéide*, l. VI.
Plaute..... *Les Captifs.* — *Trinummus.*

A cette liste, il faut joindre de nombreuses lectures historiques, tant en anglais qu'en français et en allemand (Guizot, Schiller, etc.), indiquées en classe, faites à l'étude en vue des compositions.

LEÇONS.

Écriture sainte : chapitres XIII et XV de la *Ire* *épître aux Corinthiens;* XII de l'*Évangile de saint Luc;* XIV, XV et XVI de l'*Évangile de saint Jean.*
Sophocle..... 502 vers.
Virgile..... 922 vers.

Ajoutez-y les leçons facultatives; un élève a récité tout l'*Agamemnon* d'Eschyle.

DEVOIRS.

ANGLAIS.. 7 développements, d'au moins 60 lignes chacun.
2 copies de vers traduits d'Aristophane et de Virgile.
LATINS... 8 développements, d'au moins 60 lignes chacun.
9 thèmes, d'environ 30 lignes chacun.
9 copies de vers composés, d'environ 25 vers ou 7 strophes chacune.
14 copies de vers traduits de divers poëtes anglais, de 25 vers au moins chacune.
GRECS... 6 thèmes, d'environ 25 lignes chacun, tirés des prosateurs anglais.
1 copie de vers composés, 20 vers pour les moniteurs et 16 vers pour les autres.
14 copies de vers traduits, de 20 ou 16 vers.

RUGBY.

CLASSE SUPÉRIEURE.

AUTEURS EXPLIQUÉS (en une année).

Cicéron..... *De la nature des dieux*, l. II.
Juvénal..... *Satires*, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI.
Virgile..... *Géorgiques*, l. IV.
Énéide, l. XI, XII.
Lucrèce..... Livre VI.
Aristophane .. *Les Oiseaux*. — *Les Chevaliers*.
Eschyle ..... *Prométhée enchaîné*.
Homère ..... *Odyssée*, du XXIe au XXIIIe chant.
Hérodote .... Livre VIII.
Thucydide ... Livre III.

LEÇONS.

Virgile ..... *Énéide*, l. XI.
Juvénal..... *Satires*, XI et XII.
Lucrèce ..... Livre VI.
Virgile ..... *Géorgiques*, l. IV.

On apprend le lundi matin 6 ou 7 versets de l'Écriture sainte; ce qui fait pour toute l'année environ 300.

DEVOIRS.

ANGLAIS.. 8 développements, d'environ une feuille de papier à lettres chacun.
20 versions faites en classe.
LATINS... 20 développements, d'environ trois quarts de feuille.
35 thèmes faits en classe et 5 dehors, chacun d'environ 15 lignes.
10 copies de vers composés, d'environ 30 vers chacune.
35 copies de vers traduits en classe et 5 en dehors, de 15 vers environ.
GRECS... Environ 12 thèmes faits en classe et 10 en dehors, d'à peu près 12 lignes chacun.
Environ 20 copies de vers traduits, chacun de 20 vers environ.

Nous n'avons pas hésité à insérer cette série de tableaux, parce

que, à notre avis, rien ne pouvait donner une idée plus juste du système d'études suivi et des résultats obtenus dans les grandes écoles d'Angleterre. On y voit à nu ce travail régulier, continu, positif, qui se mesure et se compte; ces longues explications, ces récitations d'auteurs, qui chaque jour tombent goutte à goutte, s'ajoutent sans cesse l'une à l'autre, et forment à la fin une masse considérable. C'est l'ordre et l'économie d'un commerçant qui, par une patience infatigable, arrive à amasser une grande fortune.

CHAPITRE XVII.

MOYENS D'EXCITATION AU TRAVAIL.

Le sentiment du devoir, le désir de se rendre capables de remplir les fonctions de la vie qui les attend, seraient sans doute les motifs les plus nobles qui pussent agir sur les élèves des écoles publiques : il est douteux qu'ils fussent les plus puissants. Les instituteurs anglais ont à un trop haut degré le sens du réel pour s'endormir dans la contemplation d'un idéal impossible. Ils savent qu'à l'appui des considérations les plus nobles, il faut des motifs secondaires ; que le but sérieux des études est placé trop loin pour être aperçu distinctement par de jeunes yeux, et qu'il faut, pour le leur rendre visible, le rapprocher et le grossir.

Ils ont du moins le mérite de ne pas trop compter sur la surveillance et sur la compression, pour obtenir que l'enfant accomplisse son devoir. C'est à la volonté qu'ils font un appel direct; c'est sur la volonté qu'ils s'efforcent d'agir. Ils sont sûrs d'avoir gagné la cause de l'instruction quand ils ont fait en sorte que l'élève désire apprendre.

Pour atteindre ce but, ils ont organisé le long de la carrière une série d'excitations puissantes qui saisissent tour à tour les élèves et les poussent en avant.

D'abord l'examen d'admission se présente à l'entrée de certaines écoles. On conçoit qu'il n'est pas très-sévère : il n'est point indispensable d'être fort savant pour être admis à commencer ses études. De plus les écoles publiques, comme les universités, semblent avoir pour principe d'accepter un peu tout le monde, j'entends tous les enfants d'une certaine classe de la société. Tous peuvent servir un jour la cause de l'instruction, les uns en la cultivant, les autres en

protégeant ceux qui la cultivent. Il faut donc nous accoutumer à rencontrer sur les bancs deux catégories d'étudiants, ceux qui travaillent beaucoup et ceux qui ne travaillent guère : deux classes bien tranchées, qu'il faut faire vivre côte à côte sans que l'une nuise trop à l'autre, et qui ne peuvent éviter de se nuire qu'en restant parfaitement distinctes.

La portion laborieuse a pour noyau et pour *standard* dans plusieurs écoles les boursiers, admis par concours. Tous les ans les journaux annoncent au public qu'un certain nombre de bourses seront décernées ainsi dans telle ou telle école.

Ce mode de nomination n'est pourtant pas encore universel. Dans quelques établissements, les boursiers, nommés par la faveur, sont soumis seulement à un examen insignifiant. C'est ce qui arrive à Saint-Paul[1]. « Quelques-uns d'entre eux, dit le principal, nous arrivent, même à l'âge de douze ans, avec une ignorance profonde des premiers éléments de l'instruction la plus commune. »

Quelques écoles ont adopté récemment pour leurs boursiers le concours d'admission, et s'en trouvent fort bien. Il n'y a guère qu'une vingtaine d'années qu'il fonctionne à Eton. Les résultats en sont excellents. « Je ne doute pas, dit le prévôt, que les élèves de la fondation ne soient l'*élite*[2] de l'école. »

A Winchester, le concours d'admission n'a été institué qu'en 1854, et ce n'a pas été sans une certaine hésitation toute britannique. « Je craignais, dit le principal, que le concours ne nous amenât des enfants dont la position et les relations sociales fussent peu honorables pour notre école. » L'expérience l'a pleinement rassuré. « Je suis obligé d'admettre, ajoute-t-il, que le changement a été entièrement avantageux. Les candidats sont très-jeunes, et nous trouvons les garanties les plus certaines, relativement aux familles, dans ce fait seul qu'à l'âge de dix à quatorze ans les candidats peuvent sou-

[1] Nous rappelons que le terme de *boursiers* a un sens particulier pour Saint-Paul, où les élèves le sont tous, et où aucun n'est interne. — [2] Ce mot est en français.

tenir une lutte sérieuse sur de telles matières. Ce n'est pas dans une famille mal dirigée qu'un enfant de cet âge apprend si bien la grammaire et sait faire des vers latins. Je puis donc témoigner sans réserve en faveur du concours : les élections ouvertes à tous ont complétement réussi. Nous ne savons pas ce que c'est que d'avoir parmi nos boursiers un enfant entièrement incapable. »

A Westminster, le concours d'admission est de fort ancienne date, et il a conservé des formes spéciales qui témoignent de son antiquité : on l'appelle la provocation (*challenge*); c'est une espèce de dispute scolastique, reste des vieilles argumentations du moyen âge. Il n'est ouvert qu'aux enfants qui font déjà partie de l'école à titre non gratuit ; il y a chaque année environ dix places vacantes ; les candidats sont ordinairement au nombre de vingt ou trente. Voici en quoi consiste ce combat singulier :

Tous les concurrents sont présentés au principal dans l'ordre de la classe dont ils font partie. Les deux élèves les plus bas placés paraissent en premier lieu. Ils arrivent armés d'une certaine quantité de vers des *épigrammes grecques* et des *Métamorphoses* d'Ovide, qui leur a été fixée quelques heures auparavant. Pour la préparation de ces passages, ils ont eu l'assistance d'un certain nombre d'élèves plus avancés, qu'on appelle leurs seconds (*helps*). C'est avec ces élèves qu'ils ont déjà travaillé auparavant, pendant des semaines et des mois, pour se préparer à la lutte. Le plus bas placé des deux enfants est appelé le provocateur (*challenger*). Il invite l'autre enfant, son adversaire, à traduire le passage proposé, et, s'il peut corriger quelque faute dans la traduction, il prend sa place. L'enfant qui, avant le concours, avait la supériorité devient maintenant le provocateur, et procède de la même façon. Quand la traduction est finie, le provocateur (quel que soit celui des deux qui reste dans cette position) a le droit de poser des questions de grammaire, et si le provoqué (*challenged*) ne peut les résoudre, tandis que le provocateur y répond correctement, le premier perd sa place. Ils s'attaquent ainsi l'un l'autre jusqu'à ce que leur provi-

sion de questions soit épuisée. On a vu des enfants si bien préparés, que la lutte, commencée de grand matin, durait encore à neuf heures du soir. Les seconds se tiennent chacun à côté de leur champion et l'assistent de leurs conseils en cas de doute sur la correction d'une question ou d'une réponse. Le principal est le juge du camp.

L'enfant qui, à la fin du duel, est décidément le premier des deux, a le droit de provoquer ensuite celui qui, sur la liste des candidats, était placé immédiatement au-dessus de lui et de son vaincu. La liste des candidats admis se forme à la fin toute seule par les noms des vainqueurs. Le concours dure ordinairement de six à huit semaines.

Dans toutes les écoles publiques, l'enseignement est un concours permanent : chaque classe est une composition. En entrant dans la salle, vous voyez tous les élèves auxquels on donne actuellement la leçon rangés en demi-cercle autour de la chaire du maître, suivant l'ordre de leur avancement présumé. Chaque exercice bien ou mal fait, chaque question bien ou mal résolue donne lieu à un changement dans les rangs. Celui qui répond le mieux passe avant ceux qui ont moins bien répondu. Cette récompense un peu puérile (usitée partout, excepté dans les classes supérieures) a le grand avantage de tenir tous les enfants attentifs, vu que la question à laquelle tous pourront être appelés à répondre n'est posée qu'une fois. Elle entraîne, en outre, des conséquences sérieuses : à la fin de chaque séance, le rang qu'occupe chaque élève est constaté par des chiffres, qu'on additionne tous les trimestres ou tous les semestres, et qui, combinés souvent avec une composition finale (*examination*), décident de son passage dans une classe plus haute. Ces deux épreuves réunies saisissent l'élève comme les deux branches d'une tenaille : les notes de chaque jour le forcent à des efforts constants et quotidiens; les compositions périodiques l'obligent à posséder l'ensemble de ce qu'il a étudié et à pouvoir, à un moment donné, exposer par écrit le fruit de ses travaux. Une liste de mé-

rite, dressée d'après les résultats ainsi obtenus, forme le tableau d'avancement et le *livre d'or* de l'école[1].

Les épreuves dont nous venons de parler s'adressent à l'ensemble des élèves : il en est d'autres destinées à provoquer, en la récompensant, l'activité des plus capables, ce sont les prix et les pensions annuelles (*exhibitions, scholarships*).

Les prix sont des médailles ou des livres d'une valeur généralement assez élevée, 3, 5, 10, 30, 50 livres sterling (75, 125, 250, 750, 1,250 fr.) Ils sont souvent, comme les bourses, des fondations, des legs constitués dans une école par des libéralités individuelles, et ils portent alors le nom du donateur. Si ces récompenses sont plus opulentes que les nôtres, elles sont décernées avec moins d'apparat. Point de séance solennelle, point de public convoqué au loin, point de fanfares; à Eton, les prix se donnent à huis clos dans l'enceinte d'une classe, sans que le reste de l'école en soit même informé. En stimulant le travail, les Anglais craignent d'enivrer la vanité. Les prix sont le résultat d'un concours ordinairement facultatif : souvent plusieurs classes à la fois peuvent y prendre part. Le sujet est parfois un travail étranger à l'enseignement des classes; telle branche de littérature qui ne fait pas partie du cours d'études est mise au concours et récompensée par un prix. C'est ainsi que l'histoire moderne est apprise par les bons élèves, sans être enseignée par les maîtres. Les prix des écoles publiques ressemblent plus à nos prix d'académie qu'à ceux de nos lycées. Dus à la générosité de quelques particuliers, ils n'ont rien de cette coordination régulière et méthodique qui dans nos établissements les attache à chaque division et les proportionne au nombre des élèves ainsi qu'à l'importance de l'enseignement.

Les pensions annuelles (*exhibitions, scholarships*) sont des récompenses plus magnifiques encore. Toutes les écoles publiques décernent à leurs élèves les plus distingués un revenu annuel de 30, 40,

[1] Voir ce que nous avons dit précédemment des examens de passage, au chapitre de la promotion (p. 98).

80, 100 livres sterling (750, 1,000, 2,000, 2,500 francs) payables pendant quatre, cinq, sept années consécutives, à la seule condition de continuer leurs études à l'une des universités. Nous verrons ailleurs que les universités à leur tour, c'est-à-dire les colléges qui les composent, offrent comme récompenses à l'étude sérieuse d'autres pensions (*fellowships*) de 100 à 200 livres (2,500 à 5,000 fr.), lesquelles peuvent être viagères et constituer à un homme de lettres une position modeste, mais tranquille et sûre, où il est libre de continuer ses travaux et d'attendre patiemment les succès ultérieurs de la carrière qu'il embrasse.

Ce qu'il y a ici de remarquable, c'est que les récompenses pécuniaires dont nous venons de parler ne dépendent aucunement de l'état de fortune des élèves. Les riches qui sont capables de les obtenir les recherchent et les acceptent avec autant d'empressement que les pauvres. L'opinion y attache l'idée de témoignage honorable, plutôt que celle de secours.

Les écoles anglaises regardent les prix et les pensions annuelles comme une dépense de première nécessité pour elles. C'est un des premiers objets dont se préoccupent les fondateurs.

Avec un tel système de récompenses organisées, l'enseignement anglais peut porter haut l'étendard classique; il peut demander à ses lauréats des vers latins et des vers grecs; il pourrait demander du chinois, si tel était son bon plaisir. D'après les lois économiques de l'offre et de la demande, il est sûr d'être toujours approvisionné de lauréats : il oppose une *demande* factice à l'indifférence même de la masse du public.

Ces moyens d'émulation manquent quelquefois leur but en le dépassant. A l'école Saint-Paul par exemple, qui n'a que cent cinquante-trois élèves, le nombre des pensions annuelles (*exhibitions*) est assez grand pour que tous les élèves qui, au sortir de l'école, veulent aller à l'université, soient à peu près sûrs d'en obtenir. Or, comme l'école elle-même n'a que des boursiers (externes) nommés par patronage et non par concours, il suffit d'une provision assez

médiocre d'études classiques pour obtenir la pension annuelle. Le principal se plaint de cette surabondance de prix : à force de vouloir alimenter l'émulation, on la tue.

Une faute du même genre était commise, il y a peu d'années encore, par l'école de Winchester. Cet établissement est en quelque sorte la pépinière de *New-College* d'Oxford. Les boursiers de l'un deviennent ceux de l'autre, et dernièrement ils devenaient agrégés du collége par un privilége reconnu. Or le concours qui fixait le rang et le sort des boursiers, qui leur donnait droit à une pension annuelle viagère à *New-College,* était subi à l'âge de treize ou quatorze ans, et ne consistait guère qu'en un effort de mémoire.

Pour donner une idée de la nature des prix et pensions décernés dans les écoles publiques, nous transcrivons ici les listes de deux grandes écoles, Eton et Rugby. Il sera facile de remarquer la différence des talents qu'elles encouragent, et d'en tirer des conclusions pour l'enseignement des deux maisons.

ETON.

PRIX.

Livres d'une valeur de 10 livres (250 fr.) décernés deux fois par an, pour une pièce de vers faite en vacances. — Prix proposé aux dix premiers boursiers.

Livres d'une valeur de 5 livres (125 fr.), pour vers ïambiques grecs. — Prix proposé aux élèves des deux premières divisions.

Livres d'une valeur de 5 livres (125 fr.), pour une déclamation oratoire. — Prix proposé à quatre boursiers choisis.

Prix Tomline, de 30 livres (750 fr.) en livres, pour les mathématiques. — Prix proposé à toute l'école.

Prix du prince Albert, de 50 livres (1,250 fr.), pour les langues vivantes, proposé à toute l'école.

Deux prix Richard, de 10 livres chacun (250 fr.), pour deux compositions, l'une en latin, l'autre en anglais. La composition anglaise est obligatoire pour la sixième classe et pour les élèves choisis de la cinquième; la composition latine est facultative.

Prix Richard, de 50 livres en argent (1,250 fr.), décerné sans composition

par le prévôt et le principal, à un boursier trop âgé pour concourir; ou deux prix de 25 livres (625 fr.), décernés, par les mêmes, à deux boursiers dans les mêmes conditions.

Médaille Newcastle, décernée à l'élève qui obtient l'accessit dans le concours pour la pension à l'université (*scholarship*).

PENSIONS ANNUELLES.

SCHOLARSHIPS[1].

Newcastle, 50 livres par an (1,250 fr.) pour trois ans, à tout collége de l'une ou l'autre université; donnée par concours; juges, deux maîtres ès arts d'Oxford ou de Cambridge.

Goodall, 62 livres (1,550 fr.) par an pour quatre ans, à tout collége de l'une ou l'autre université; donnée sans concours, par le prévôt.

Davies, 52 l. 15 s. (1,318 fr. 75 cent.) jusqu'à l'âge de vingt-quatre ans, à tout collége des universités; donnée sans concours, par le prévôt.

Davies, 42 livres (1,050 fr.) pour quatre ans; donnée sans concours, par le prévôt.

Davies, deux de 42 livres (1,050 fr.) pour quatre ans; données sans concours, par le principal.

Chamberlayne, deux d'environ 50 livres (1,250 fr.), variables selon le revenu d'un immeuble, pour quatre ans; données sans concours, par le prévôt.

Reynolds, trois de 48 l. 8 s. chacune (1,210 fr.), au collége d'Exeter, à Oxford, s'il y a des places convenables; données sans concours, par le prévôt, les agrégés et le principal.

Bryant, 36 l. 17 s. (921 fr. 25 cent.) pour un temps variable; donnée par le prévôt, sans concours.

Chamber, 132 livres (3,300 fr.) pour quatre ans, au collége de Merton, Oxford; à la nomination du prévôt.

Chamber, 100 livres (2,500 fr.) pour quatre ans, au même collége; à la nomination du prévôt de King's College.

EXHIBITIONS.

Rous, 30 livres (750 fr.) pour quatre ans, au collége de Pembroke, à

[1] Les pensions annuelles portent le nom de leur fondateur. Les *scholarships* sont un titre plus honorable que les *exhibitions* : les élèves qui obtiennent les premières deviennent membres de leur collége; ceux qui jouissent des secondes restent élèves pensionnaires.

Oxford; à la présentation du principal; juges, le directeur et les associés du collége de Pembroke.

Goodall, 30 livres (750 fr.) pour trois ans, à tout collége; donnée sans concours, par le prévôt et le principal.

Berriman, 37 l. 15 s. (943 fr. 25 cent.) pour cinq ans, à tout collége; donnée sans concours, par le prévôt et le principal.

RUGBY.

—

PRIX.

Médaille d'or donnée par la reine, pour un essai historique en anglais.

Les sujets proposés pour février 1866 étaient : *Histoire d'Angleterre* de Macaulay, du chapitre VII au chapitre XIV; Hallam, *Histoire de la Constitution d'Angleterre*, chapitres XIII, XIV et XV.

Livres d'une valeur de 6 guinées (157 fr. 50 cent.) pour hexamètres latins, et de 4 guinées (105 fr.) pour vers latins lyriques ou élégiaques. — Prix proposés par le conseil d'administration (*trustees*).

Livres, 3 guinées (78 fr. 75 cent.), pour un poëme anglais, et aussi un autre prix de la même valeur, pour d'autres compositions. — Prix proposés par le principal.

Livres, 6 guinées (157 fr. 50 cent.), pour thème latin. — Prix proposé à la classe supérieure de sixième par les anciens élèves de Rugby étudiants à Oxford et à Cambridge.

Livres, 4 guinées (105 fr.); même faculté, mêmes donateurs. — Prix proposé à la seconde division de sixième.

Livres, 3 guinées (78 fr. 75 cent.), pour vers ïambiques grecs. — Prix fondé en mémoire du révérend docteur James, ancien principal.

Livres, 3 guinées, pour études religieuses. — Prix fondé par le révérend docteur Robinson, ancien élève de Rugby.

Livres, 4 livres (100 fr.), pour un travail sur la Bible. — Prix fondé par un ami de l'école; sujet pour 1866 : les *Psaumes*.

Prix Indien. Un prix de 10 livres (250 fr.) est donné chaque année pour le meilleur résumé d'une partie des affaires de l'Inde *dans l'année courante*. Le sujet proposé l'année dernière était : *Les finances de l'Inde en 1864*.

Livres, 3 guinées (78 fr. 75 cent.), pour la connaissance des *Odes*, *Épîtres* et *Art poétique* d'Horace. — Prix fondé par le révérend C. Evans. Concours en septembre; sujet pour cette année, les *Odes*.

Livres, 3 guinées, pour vers latins. — Prix proposé par le principal aux *vingt* et aux deux divisions de cinquième.

Livres, 3 guinées, pour thème latin. — Prix proposé par le révérend Jex Blake aux *vingt* et aux deux divisions de cinquième.

Livres; quatre prix de 3 et de 2 guinées sont décernés dans la première semaine de mai par les professeurs de mathématiques, pour les succès dans cette partie de l'enseignement.

Livres; trois prix de mathématiques, de 4, 3 et 2 guinées, sont donnés en novembre.

Livres, 3 guinées (78 fr. 75 cent.). — Prix d'histoire donné en février par le révérend Hutchinson aux *vingt* et aux deux divisions de cinquième. Le sujet donné pour 1866 est : *La naissance et les progrès de la constitution anglaise*, d'après Creasy.

Histoire naturelle. — Des prix sont donnés chaque année pour les collections de fleurs des champs, d'insectes, de fossiles, et pour les progrès accomplis dans une branche quelconque d'histoire naturelle. Un prix extraordinaire a été donné en 1865 pour les herbiers formés dans les contrées voisines à l'époque des vacances. Ces prix sont accessibles à toute l'école.

Langues vivantes. — Trois prix de 3 guinées chacun (78 fr. 75 cent.), pour les langues vivantes, sont proposés chaque année en septembre par le principal et par M. Boden Smith.

Langues vivantes. — Quatre prix d'allemand et de français, de 2 guinées chacun, sont proposés en juin, par les maîtres de langues vivantes, aux élèves des différentes divisions.

Dessin. — Plusieurs prix pour esquisse et dessin d'après nature.

Chant. — Plusieurs prix.

PENSIONS ANNUELLES.

Les pensions annuelles (*exhibitions*) de Rugby sont maintenant au nombre de vingt, et d'une valeur de 40 à 80 livres (1,000 à 2,000 fr.) : on peut en jouir pendant quatre ans. Cinq sont vacantes régulièrement chaque année. D'autres peuvent le devenir accidentellement. Les élections se font en juin. Les juges sont nommés par les vice-chanceliers des universités.

A côté de ces brillantes récompenses qui entraînent les élèves d'élite, on ne trouve pas dans les écoles anglaises, à la fin de la carrière classique, cet examen qui seul en France arrache quelques efforts aux élèves médiocres ou peu diligents. Le baccalauréat est réservé comme couronnement aux études des universités. Les écoles publiques n'ont rien qui en tienne lieu, si ce n'est peut-être leurs examens de passage (*promotion*) et leurs listes de mérite. A la fin de sa dernière année de sixième (classe supérieure), l'élève anglais, parvenu à l'âge de dix-huit ou dix-neuf ans, est rendu à sa famille ou entre à l'université, sans qu'une épreuve publique et décisive mette un contrôle officiel sur l'instruction qu'il a reçue. Nous reconnaissons ici le système que nous avons déjà signalé plus haut : action puissante exercée sur les intelligences d'élite, et connivence extrême pour la paresse et l'incapacité des esprits vulgaires. Les écoles publiques offrent l'éducation à quiconque peut la payer; elles ne se chargent pas de donner le talent. Nous verrons plus loin que les écoles destinées aux classes moyennes de la société possèdent dans les *examens locaux* cette sorte d'épreuve qui manque aux écoles publiques.

CHAPITRE XVIII.

LE SYSTÈME TUTORIAL. — RÉPÉTITIONS.

Nous avons dit, en parlant des pensions annexées aux écoles publiques, que dans plusieurs institutions les élèves avaient deux sortes de maîtres, le professeur de la classe, sous la direction duquel ils passent six mois ou un an, et le *tuteur*, aux soins de qui ils demeurent confiés pendant tout leur séjour à l'école. Le tuteur remplit ainsi une double fonction : à l'école, il est le professeur de tous les élèves de sa division, quelque pension qu'ils habitent; dans sa maison et dans quelques autres dont le maître ne peut exercer les fonctions tutoriales, il est le directeur moral, le répétiteur, le protecteur particulier d'un certain nombre d'élèves, qui lui sont confiés pour tout le temps de leurs études scolaires; il est *tuteur*.

Le système tutorial n'est nulle part plus développé qu'à Eton; c'est là qu'il convient de l'étudier d'abord dans ses avantages et dans ses excès.

Outre l'influence générale que le tuteur peut exercer sur ses pupilles par les rapports quotidiens d'hôte et de commensal, il est en même temps le guide particulier de leurs études, il prépare et répète avec eux les leçons de la classe. L'origine de cet enseignement supplémentaire date de l'époque où les divisions de l'école, peu multipliées encore, étaient peuplées d'un nombre excessif d'élèves : 100, 200, 300 même quelquefois se trouvaient réunis en classe sous un seul maître; chaque élève était interrogé deux fois par trimestre. Les leçons particulières furent alors un remède nécessaire, et comme elles constituent un revenu considérable pour les professeurs, elles ont survécu au mal qu'elles devaient corriger. Elles suppléaient d'abord à l'insuffisance de l'enseignement; elles suppléent aujourd'hui à l'insuffisance des honoraires.

Voici en quoi consiste l'enseignement particulier du tuteur. Il divise tous ses pupilles, au nombre de trente ou quarante, en deux ou trois séries, groupées selon leurs forces. Chacune vient successivement travailler avec lui dans sa salle de répétitions (*pupil-room*). « J'estime, dit l'un d'eux, que ma quatrième est avec moi environ 27 heures par semaine, ma cinquième environ 10 heures, et ma sixième 5 heures (celle-ci quelquefois beaucoup plus). »

Le premier travail est celui de l'explication des textes latins et grecs. Tout ce qui doit être expliqué en classe est vu une première fois devant le tuteur : on s'assure ainsi que la préparation a été faite par les élèves. L'explication qui demandera 40 minutes en classe en exige environ 20 en répétition. Il résulte de cette coutume divers inconvénients : l'explication du tuteur fait double emploi avec celle du professeur (quand elle ne la contredit pas); l'élève, fatigué d'une redite fastidieuse, écoute peu en classe ce qu'il a déjà entendu en répétition; enfin le travail des classes se subordonne à celui de la chambre des pupilles. Ceux-ci ne pouvant former que trois séries au plus, les classes et divisions, quelque multipliées qu'elles soient, n'expliquent en même temps que trois auteurs : le même chant de l'*Iliade* est vu par des élèves que séparent plusieurs années d'études. La classe, comme le prophète Élie, se rapetisse, pour appliquer ses membres sur ceux de la répétition. Le corps des professeurs a pour celui des tuteurs une indulgence bien naturelle.

Après l'explication des auteurs, le tuteur s'occupe de la correction des devoirs. Chaque copie, avant d'être remise au professeur, est soumise à l'examen du tuteur, qui l'annote. L'élève refait ensuite une seconde copie corrigée, et toutes les deux sont présentées en classe au professeur, qui fixe à l'élève sa note d'après le mérite de la première.

« Ceci n'est-il pas encore un double emploi? » demandait l'un des commissaires de la Reine au révérend Edward Coleridge, agrégé du collége d'Eton, et professeur à l'école pendant trente-deux ans. —

« Oui sans doute, répondait celui-ci; mais le seul moyen d'obtenir *une* correction des devoirs c'est d'en exiger *deux*. Le professeur et le tuteur, quelque bons amis qu'ils puissent être, se contrôlent l'un l'autre et se défendent mutuellement de toute tentation de négligence. Pour moi, je sais fort bien qu'à l'âge de cinquante ans, et avec une longue expérience, je ne prenais jamais la plume pour corriger un thème sans éprouver une certaine terreur de la correction subséquente, que devait faire le professeur. Je me figurais toujours que la copie allait me revenir avec ces mots : « Coleridge, mon ami, « comment avez-vous pu faire une pareille faute ? » Je me souviens que le prévôt Goodall renvoya un devoir du plus grand mérite au docteur K., l'un des meilleurs hellénistes de son époque, parce qu'il y avait laissé une faute de quantité. »

Cette double correction a encore un avantage : elle est faite à deux points de vue différents. Le professeur juge le devoir par sa valeur absolue. Le thème est médiocre, il le condamne et se sent disposé à en blâmer l'auteur. Le tuteur connaît mieux chaque élève et sait quels efforts lui a coûtés tel ou tel travail. Le thème médiocre est pour lui un progrès : il le loue comme tel, et encourage l'auteur à faire dorénavant mieux encore.

Enfin le tuteur est chargé envers ses pupilles d'une troisième besogne, celle qu'on appelle travail particulier (*private business*). La tâche imposée en classe, étant commune à tous, reste nécessairement au-dessous de la capacité de plusieurs. De là nécessité d'y ajouter une tâche personnelle : de là des études particulières de grec, de latin, d'histoire, réglées par les besoins des élèves et par la discrétion des tuteurs. Cela est excellent, quand les séries de répétitionnaires sont peu nombreuses; mais si les élèves groupés ensemble forment une espèce de classe, ce travail particulier devient un travail commun, avec l'inconvénient d'être imposé en répétition à des élèves de forces très-inégales.

Un autre inconvénient majeur de toute cette organisation, c'est d'imposer au professeur-tuteur un travail à la fois fastidieux et

énorme. Le maître est sevré à jamais de toute étude personnelle, de tout travail rajeunissant. Tout son temps est dévoré par cet enseignement routinier, par cet incessant labeur des Danaïdes. Qu'on veuille songer que le même homme est en même temps professeur à l'école, directeur de pension, répétiteur dans sa maison et souvent au dehors, et l'on comprendra ce qu'il y a à la fois de vraisemblable et d'effrayant dans la déposition d'un des anciens professeurs d'Eton, aujourd'hui vénérable agrégé du collége :

« Je vois sur la liste des professeurs d'Eton les noms de quelques hommes qui pendant plus de trente ans ont travaillé depuis sept heures du matin jusqu'à dix heures du soir, et qui pendant tout ce temps n'ont probablement pas donné en moyenne à chacun de leurs repas plus de 15 minutes. »

Les professeurs d'Eton attachent la plus haute importance à leur système *tutorial* : ils le regardent comme *la clef de voûte* de leur éducation. Ils avouent néanmoins que la répétition efface trop la classe. Celle-ci, qui ne dure qu'environ 35 ou 40 minutes, est moins un enseignement véritable qu'un examen de ce queles élèves ont appris ailleurs. Le maître, peu rémunéré comme professeur, richement rétribué comme tuteur, est tenté d'apporter à la seconde de ses fonctions plus d'application qu'à la première.

Le système tutorial, importé d'Eton à Harrow il y a une centaine d'années par une succession de principaux élevés à Eton, nous semble avoir reçu dans cette seconde école des améliorations considérables. Les explications ne sont pas *toutes* et *toujours* faites d'avance dans la salle du répétiteur; on établit sous ce rapport des distinctions entre les élèves, entre les classes, entre les auteurs. « Dans la partie supérieure de l'école, dit M. Butler, dans laquelle on peut présumer qu'un élève est non-seulement assez habile, mais encore accoutumé à compter suffisamment sur lui-même, je pense qu'il vaut bien mieux lui laisser la responsabilité de sa préparation, non-seulement parce que cela économise le temps, mais encore dans l'intérêt de l'enfant lui-même. D'un autre côté, je ne doute

pas qu'il n'y ait dans la partie inférieure de l'école un grand nombre d'enfants qui négligeraient la préparation de leurs auteurs, soit par défaut de zèle, soit par incapacité réelle de travailler seuls, s'ils ne recevaient une assistance quelconque de leur tuteur particulier avant d'aller en classe. Mais, même dans ce cas, je crois que le tuteur se tromperait fort s'il donnait son appui pour ainsi dire en gros et sans distinction à l'élève qui prépare. Il faut avoir un grand discernement pour déterminer avec exactitude quel degré d'encouragement doit être donné; et le tuteur doit apprécier le caractère personnel de l'enfant, ses dispositions à l'activité ou à l'indolence. »

A Harrow, comme à Eton, la correction des devoirs est faite par le tuteur avant de l'être par le professeur, excepté dans la classe supérieure (*upper sixth*). Dans la coquille et dans la quatrième (*shell and fourth*), les devoirs sont, non pas seulement vus par le tuteur, mais faits en sa présence, et, s'il le faut, avec ses conseils, dans la salle des répétitions.

A Rugby le système tutorial a été introduit à la même époque et par les mêmes moyens qu'à Harrow. Des principaux etoniens l'ont importé, en le modifiant. Ici l'explication des auteurs n'est jamais faite devant le tuteur; on en laisse la responsabilité à l'élève et le jugement au professeur de la classe. La double correction des devoirs a lieu, comme à Eton. Le principal travail de la répétition, ce sont les études particulières, additionnelles, surcroît volontaire à la tâche commune de la classe, proportionnées au zèle et à la capacité des élèves, mais contrôlées par les examens semestriels et pouvant aider à la promotion d'une classe à l'autre. Deux heures au moins par semaine sont consacrées à cet enseignement surérogatoire.

Voici une liste des matières additionnelles préparées individuellement à Rugby par divers élèves de la classe supérieure et apportées par eux à l'examen de passage de Noël. Chaque numéro représente le nom d'un élève.

1. Thucydide, l. VI. — Schiller, *Guillaume Tell* (en allemand).

2. Thucydide, l. VI, c. I-XLVI. — Grote, *Histoire de la Grèce*, vol. XII, c. XCI-XCV : règne d'Alexandre — Sections coniques, l'ellipse.

3. Aristophane, *Les Acharnéens*. — Todhunter, *Les Sections coniques traitées analytiquement*, la ligne droite et le cercle. — La *Logique* de Mill, l. III, c. I-XIII. — Sophocle, *Antigone*, 400 vers par cœur.

4. Thucydide, l. I, c. I-XL. — Macaulay, *Histoire d'Angleterre*, c. XI-XV : règne de Guillaume et de Marie. — Beasley, *Trigonométrie*, sect. 3, 4, 5.

5. Eschyle, *Les Euménides*. — Rawlinson, *Bampton lectures*.

6. Thucydide, l. VI, c. I-LVII. — Stanley, *Le Sinaï et la Palestine*, c. II-IX. — Grote, *Histoire de la Grèce*, vol. VII, p. 162-485. — Byron, 400 vers par cœur.

7. Juvénal, III, X. — Trench, *Sur les Paraboles*, XX-XXX. — Arnold, *Rome*, vol. I, I-XXI. — Rokeby, chapitre Ier par cœur.

8. Eschyle, *Les Euménides*. — 150 problèmes divers de l'*Algèbre* de Colenso. — Catulle, *Épithalame*, 408 vers par cœur.

9. Thucydide, l. IV, c. I-LXXX. — Trench, *Sur les Paraboles*, XX-XXX. — Michelet, *Guerres de religion*, c. I-IX, XXI-XXVI (en français). — Horace, *Odes*, l. II, I-XVI.

10. Thucydide, l. IV, c. I-LXXI. — Blunt, *Undesigned coincidences*, 1re et 2e partie. — Grote, *Histoire de la Grèce*, vol. VI, 300 pages. — Thierry, *Conquête des Normands*, du livre VIIIe au Xe inclus (en français). — Shakspeare, 400 vers par cœur.

La liste complète comprend trente-huit élèves, dont chacun a présenté ainsi à l'examen semestriel, outre la tâche obligatoire de la classe, une liste de travaux personnels.

Nous ne saurions trop approuver cette coutume de Rugby et cet emploi intelligent de la répétition.

A Winchester, le système tutorial a un caractère tout particulier : ce sont les élèves eux-mêmes qui exercent les fonctions de tuteur. Les dix premiers de l'école aident les plus jeunes à préparer les auteurs et corrigent leurs devoirs. Chacun des jeunes répétiteurs

est payé par chacun de ses jeunes pupilles : il en reçoit 2 guinées par an (52 fr. 50 cent.). Le principal actuel était très-satisfait de ce mode d'enseignement mutuel, qui fut limité, il y a vingt-six ans, par l'introduction partielle du système etonien.

Dans d'autres écoles, à Westminster et à la Chartreuse par exemple, les répétitions sont presque inconnues et toujours exceptionnelles. A Merchant-Taylors, le principal, le docteur Hessey, est décidément contraire au système tutorial.

« Quelquefois, dit-il, nos élèves sont en pension chez un professeur, et le professeur peut les aider dans leur travail; mais cet usage n'est pas encouragé : nous pensons qu'ils ne marcheront jamais seuls si on les accoutume à n'aller qu'avec des béquilles.

— « Vous n'êtes point partisan des leçons particulières (*private tuition*)?

— « Je pense que c'est la peste des écoles publiques.

— « Avez-vous une connaissance pratique du système tutorial, qui puisse vous engager à exprimer une opinion si tranchée?

— « Je me souviens que dans mon enfance ceux de mes condisciples qui prenaient des répétitions ne faisaient rien du tout. Ils comptaient sur le répétiteur; tandis que d'autres élèves comme moi ne comptaient que sur leur travail. Ceux qui étaient continuellement en lisières réussissaient très-mal; nous autres, nous faisions fort bien. Je conseillerais les répétitions d'une manière occasionnelle, quand un enfant, par exemple, entre dans une classe trop forte pour lui : alors un répétiteur peut lui être utile pour quelque temps, jusqu'à ce qu'il ait regagné le niveau de la classe. »

Le docteur Hessey citant le témoignage de ses études personnelles nous fait l'effet d'un homme robuste et bien portant qui juge la médecine superflue. Il peut avoir raison de proscrire le système tutorial dans une école peu nombreuse, où les élèves sentent tous d'assez près la main directrice du professeur. Mais s'il s'agit d'une grande école, où l'enfant se trouve perdu dans le nombre, la faiblesse peut être soutenue et l'indolence réveillée par

des soins particuliers discrètement mesurés. La perpétuité du tuteur nous semble un correctif excellent au milieu de la mutation fréquente des classes. Enfin l'intimité créée par des années de relations personnelles peut exercer sur les enfants une influence morale des plus heureuses. Pour nous, nous n'hésitons point à approuver le système tutorial dans son principe, sans en louer indistinctement toutes les applications.

CHAPITRE XIX.

CERCLES ET JOURNAUX D'ÉLÈVES.

Plusieurs écoles publiques tolèrent et même encouragent certains travaux extrascolaires, qu'il est bon d'indiquer en passant, moins comme d'utiles exemples, que comme des témoignages de la liberté de développement que les maîtres anglais accordent à leurs disciples. Nous avons rencontré à Eton, à Harrow, à Rugby, des sociétés de discussion (*debating societies*), formées par et entre les élèves des divisions supérieures. C'est un apprentissage de la parole publique, où les jeunes orateurs, avec toute l'inexpérience de leur âge, abordent sans sourciller les plus graves problèmes. Aucun maître ne préside à ces réunions; aucun contrôle préventif n'est exercé sur le choix des sujets[1]. Seulement un registre de procès-verbaux garde le souvenir de toutes les *transactions* du *meeting*, et les soumet ainsi à l'opinion des maîtres et des élèves. La publicité est un premier frein que les jeunes *debaters* s'accoutument à respecter. Une seconde barrière opposée à l'intempérance des langues, c'est la difficulté même d'inspirer et de soutenir l'intérêt, en se renfermant dans les limites des convenances. On pourrait craindre que les tentatives des jeunes Démosthènes ne fissent tort à l'étude qu'ils ont à faire des œuvres grecques de l'ancien; peut-être en effet se passionneraient-ils pour l'exercice de la parole si l'on tentait de le leur interdire : on préfère sagement leur en laisser sentir la difficulté. On laisse l'enfant se brûler le doigt à la chandelle pour lui apprendre une des propriétés du feu. Grâce à la fatigue des orateurs et à l'indifférence de l'auditoire, les sessions de *débats* sont assez intermittentes : elles naissent, meurent et ressuscitent à

[1] Les discussions théologiques sont seules prohibées par le règlement de la société.

leur gré, sans que l'autorité de l'école s'en inquiète et s'en mêle [1]. Le cricket fait au *club* une concurrence victorieuse.

Voici quelques sujets de discussion traités dans différentes sociétés de ce genre.

Olivier Cromwel est-il digne d'admiration?

Le duc d'Albe mérite-t-il la haine générale dont il est l'objet?

L'avocat peut-il en conscience défendre un client dont il connaît la culpabilité?

La guerre de Crimée était-elle juste et politique?

La réforme et l'extension du droit électoral sont-elles utiles et opportunes?

Apprécier la politique du ministère actuel.

Nous avons assisté à plusieurs séances des *debating societies*, formées par de jeunes Anglais [2], et nous avons été frappés du bon ordre et de la convenance parfaite qui régnaient dans ces discussions.

Cela ne veut pas dire que nous approuvions sans condition parmi les très-jeunes gens un exercice de ce genre. Nous croyons qu'en thèse générale, et à moins qu'on ne le circonscrive sagement dans les sujets historiques qu'embrassent leurs études, il a contre lui un redoutable dilemme. Ou les jeunes orateurs savent ce qu'ils disent, ou ils l'ignorent. S'ils le savent, ils ont consacré à l'étudier prématurément un temps précieux, dérobé à d'autres travaux plus urgents. S'ils l'ignorent, ils contractent la mauvaise habitude de parler à vide et de substituer la phrase à la pensée. Un avantage précieux, surtout pour des Anglais, contre-balance un peu ces inconvénients : les jeunes gens s'accoutument de bonne heure à faire face au public et à triompher de cette timidité naturelle que, de ce côté du détroit,

[1] Le principal d'Harrow est de droit président honoraire de la *debating society*, avec voix prépondérante dans les discussions. Les professeurs peuvent être membres honoraires. Les moniteurs et élèves de la classe supérieure sont membres d'office. Les autres membres doivent être présentés et admis par les quatre cinquièmes des suffrages.

[2] Non pas dans les *public schools*.

beaucoup d'hommes fort distingués ne parviennent jamais à vaincre. « Si l'on considère, dit F. D. Maurice, combien les jeunes Anglais sont naturellement réservés, on attachera un grand prix à tout exercice qui les habitue à mettre leur pensée en dehors. »

La parole ne suffit pas toujours aux jeunes écoliers anglais : il leur faut encore le journal; et les directeurs ne s'opposent pas plus à cette seconde ambition qu'à la première. Ils sourient à cette nouvelle imitation de la vie publique. Il y a quelques années, l'école du Roi-Édouard, à Birmingham, publiait une feuille hebdomadaire contenant de courts essais, des poëmes, etc. Elle eut le sort de bien des feuilles rédigées par des mains moins novices. Dans d'autres grandes écoles, le journalisme a la vie plus dure. A Eton, on se souvient encore du *Microcosme*, édité par l'élève George Canning, et dans lequel on remarqua un article du futur ministre sur l'*Asservissement de la Grèce*. Une publication plus récente, *l'Etonien*, eut une vogue encore plus durable. A Rugby, le docteur Arnold autorisa la publication du *Rugby Magazine;* il a été remplacé par *le Nouveau Rugbéien*. Les élèves d'Harrow ont eu en 1859 *le Triumvirat*, qui a vécu deux volumes; ils possèdent aujourd'hui le *Tyro*, publication mensuelle qui a déjà produit deux volumes aussi et poursuit courageusement sa carrière.

Avant de blâmer l'autorité scolaire qui permet de pareilles assemblées et de pareilles publications, il faut se rappeler quel rang et quelles fonctions officielles les membres de ces réunions, les rédacteurs en chef de ces feuilles, occupent dans l'établissement; il faut se rappeler quel est l'esprit qui les anime, le système qui les a formés. Ce sont les moniteurs, les élèves de sixième (classe supérieure), c'est-à-dire les surveillants, les élèves-maîtres, les disciples immédiats et les représentants du principal, chargés de la discipline, dépositaires des traditions et de l'esprit national de l'école. Une société de discussion, une feuille périodique, dirigées par de telles mains, doivent donc offrir toutes les garanties de moralité, de

convenance et de bon ton qu'on peut attendre d'une élite de jeunes gens bien élevés.

Nous avons sous les yeux un numéro du *Tyro*, publié à Harrow au moment de notre visite (février 1866). Nous croyons ne pouvoir mieux faire, pour donner une idée de l'esprit de cette grande école, que d'en citer ici quelques passages :

« L'année 1865 doit être marquée à la craie blanche dans les annales de tous les Harrowiens. Elle nous a apporté des succès brillants et complets. Là où nous avons échoué, nous l'avons fait honorablement, et de manière à nous faire espérer de réussir plus tard.

« Pour ceux de nous (et ils sont trop nombreux) qui font marcher les exercices du corps avant ceux de l'esprit, l'année dernière a dû être une source continuelle de jouissances et de triomphes... Nous avons remporté bien des victoires, et n'avons éprouvé aucune défaite, soit au cricket, soit au ballon. A Wimbleton, nous avons gagné le bouclier d'Ashburton et la coupe de Spencer : c'était la première fois qu'une école publique obtenait les deux prix dans la même année.

« Mais ce ne sont pas seulement la force du corps et la vitesse des pieds qui ont signalé par leurs succès les mois qui viennent de s'écouler si rapidement... Les prix de l'école ont été disputés avec zèle et vigueur... Au dehors un bon nombre de récompenses ont été notre partage. Ce n'est pas sans un juste orgueil que nous avons reconnu les noms de plusieurs de nos amis, très-haut placés sur la liste des *honneurs* récemment publiée à Oxford. C'est avec un sincère plaisir que nous avons appris, il y a un mois ou deux, que deux *fellowships* à l'une des universités et une à l'autre ont été gagnées par des Harrowiens... etc. (suit l'énumération des distinctions obtenues par l'école).

« Espérons que nos succès présents ne sont que le présage de ceux qui nous attendent.

« Nous ne pouvons nous empêcher de remarquer une autre de

nos bonnes fortunes pendant l'année dernière. Jamais douze mois ne se sont passés ici avec moins de désordres intérieurs, moins d'insubordinations et moins de querelles. Les infractions ordinaires à la discipline, même celles qui arrivent de temps en temps presque infailliblement dans une école publique, semblent, au moins parmi *nous*, être devenues bien moins nombreuses que jamais. Si l'on nous en demandait la cause, nous dirions que ce résultat provient en fait de ce que l'influence de la sixième (classe supérieure) et celle du club philathlétique sont maintenant dirigées dans le même sens; et nous sommes heureux de dire que nous souhaiterions qu'elles ne prissent jamais de directions différentes.

« Les institutions, comme les individus, deviennent sages en vieillissant : nous ne pouvons nous empêcher de croire que l'esprit fortement conservateur de notre école, lequel grandit sans cesse, tend à maintenir parmi nous cet ordre intérieur, si remarquable aujourd'hui. Quelque impopulaire que la sixième puisse jamais devenir, l'école ne voterait jamais pour la diminution de ses pouvoirs; et quelles que soient les erreurs individuelles que puissent commettre les moniteurs, la cinquième elle-même ne consentirait jamais à aucune mesure qui tendrait à les dépouiller de leurs priviléges. Et c'est plutôt un sentiment d'unité et de dépendance mutuelle qu'une crainte ou une admiration vulgaires qui rend les relations de la sixième et des classes inférieures de l'école si sûres et si satisfaisantes. »

En France un inspecteur, présidant la distribution des prix d'un collége, ne parlerait ni autrement, ni mieux.

Après ce *premier Harrow*, qui jette un jour si curieux sur la discipline intérieure de l'école, nous trouvons une étude biographique, qui nous en montre l'esprit et les sentiments. Elle a pour sujet un ancien élève de la maison, Robert Godley, directeur de la compagnie de la Nouvelle-Zélande, mort en 1861[1]. Après avoir raconté

[1] Cette notice fut faite à l'occasion de la publication d'un *Choix des écrits et discours de John Robert Godley*, 1863.

la vie et la noble conduite de son héros, l'auteur ajoute les réflexions suivantes :

« M. Godley avait deux principes qui formèrent l'essence de son caractère et qui paraissent à chaque page de ses écrits comme dans chaque action de sa vie, c'étaient *la noblesse du travail* et la nécessité de *compter sur soi-même* (*self-reliance*).

« Il croyait (je répète ses paroles) que *le devoir de l'homme, et surtout des plus nobles parmi les hommes, c'est le travail, la lutte, l'effort.* Lui-même ne put jamais rester oisif : il travailla à l'école, et il travaillait encore sur son lit de mort. A ses yeux, *le secret de la civilisation, la clef du progrès, la première loi de l'univers créé par Dieu,* c'est le travail. Chaque homme a son œuvre à faire, et c'est en l'accomplissant qu'il contribue pour sa part au *travail universel pour lequel l'homme a été fait et créé*...

« Son second principe était la nécessité de compter sur soi-même. *Nous-mêmes tout seuls* était le mot d'ordre qu'il donnait à ses compagnons de colonie. Ses plus énergiques efforts eurent pour but de leur obtenir le droit à un gouvernement local. La centralisation était la chose qu'il abhorrait le plus. Il déclarait formellement qu'il aimerait mieux être gouverné par l'administration locale la plus mauvaise possible, que par le meilleur gouvernement placé au delà des mers. Son principal motif, c'est que les institutions libres imposent le travail, et non le travail profitable seulement à *l'individu lui-même,* mais celui qui a pour but le bien commun. Elles ne permettent pas à l'homme de se contenter de l'agriculture, du commerce, du labeur qui enrichit; mais elles élèvent, elles ennoblissent les caractères de ceux qui en jouissent, en les tirant du cercle restreint de leurs intérêts privés, pour les faire entrer dans l'arène de la vie publique.

« *La noblesse du travail! — Nous-mêmes tout seuls!* telles furent les devises d'un homme dont l'esprit fut formé à Harrow. Qu'elles soient toujours les devises d'Harrow! »

Quand les élèves qui donnent le ton à un établissement d'ins-

truction publique impriment et font lire de pareilles lignes, la cause de l'éducation est gagnée.

Cette habitude de *compter sur soi-même*, cette *self-reliance*, que le rédacteur apprécie à si juste titre, est un des plus précieux enseignements des écoles publiques. Les élèves y apprennent à se gouverner eux-mêmes, à se suffire à eux-mêmes. Les maîtres travaillent, suivant l'expression paradoxale de Fontenelle, à se rendre inutiles. La bibliothèque de l'école est la *propriété* des élèves ; ce sont les élèves qui en ont fait, qui en maintiennent le règlement, qui reçoivent les dons, qui veillent à la conservation des livres, qui, avec les conseils de leurs vieux amis, les principaux et professeurs, font des acquisitions nouvelles. Veulent-ils avoir une société chorale, aussitôt quinze ou vingt élèves s'entendent, s'unissent, choisissent un président, un trésorier, un comité de direction, et la musique s'organise. Les sociétés de jeux athlétiques, d'histoire naturelle, d'exercices militaires se forment de la même façon. Les jeunes Anglais apprennent ainsi dès leur enfance la science qui fait la gloire et la force de leur nation, l'initiative personnelle, *self-reliance*.

CHAPITRE XX.

INSPECTIONS ET VACANCES.

Les écoles publiques sont soumises nominalement à la *visite* d'un personnage éminent : la reine, un haut dignitaire de l'État ou de l'Église. Il va sans dire que, la plupart du temps, une telle inspection n'est point gênante. Mais si elles ne sont pas assujetties à des inspections obligatoires, elles s'en procurent à elles-mêmes de spontanées. Le conseil d'administration ou le principal choisissent chaque année des examinateurs étrangers, rémunérés par l'école, qui font composer tous les élèves, corrigent et classent toutes les copies et assignent à chacun son rang. Ces compositions, qui s'appellent *examens*, embrassent un champ beaucoup plus vaste que les nôtres : elles ont pour sujet toutes les matières étudiées depuis la dernière épreuve. On y trouve, non pas seulement des morceaux à traduire, mais encore des questions de grammaire, d'histoire, de littérature à résoudre. Chaque sujet de composition consiste, nous l'avons dit plus haut, non comme chez nous en une seule question, qu'il faut absolument résoudre ou manquer, mais en une série de cinq, six, dix, vingt questions, parmi lesquelles l'élève peut choisir, laissant de côté celles qu'il ignore. Le premier rang appartient à celui qui répond le mieux et le plus.

Voici quelques exemples de ces compositions-examens :

EXAMEN DE GREC.

(Harrow, 1865, classe de sixième.)

Démosthène, *Sur la Couronne*, I-CLX.

1. Qui était Libanius? A quelle époque vivait-il? Nommez ses principaux ouvrages et ses contemporains.

2. Τὴν ἐπ' Ἀρισοφῶντός ποτε γενομένην ῥητόρων μάχην. (Theoph. *Char.*) Quelle était-elle, et quand eut-elle lieu?

3. Donnez en substance l'opinion de Cicéron sur ce discours.

4. Quels étaient les points d'attaque choisis par Eschine? Comment Démosthène y fait-il face? Critiquez sa réponse au premier chef d'accusation.

5. Jusqu'à quel point pouvons-nous considérer ce qui nous est parvenu comme le discours prononcé par Démosthène en cette occasion?

6. Quand Démosthène et Eschine eurent-ils, avant cette époque, une première lutte l'un contre l'autre?

Suivent quatre passages du texte, de huit lignes chacun, à traduire.

On demande ensuite les explications grammaticales et historiques de diverses expressions, comme ἐλεῖν τὴν γραφήν — ἐκ περιουσίας κατηγορεῖν — οἱ νῦν ἀτυχεῖς Θησαῖοι — τὰ περὶ τὸν Δεκελεικὸν πόλεμον πραχθέντα, etc.

Puis on propose une carte de géographie contenant toutes les villes mentionnées dans cette partie du discours.

On demande les noms des mois athéniens, avec leurs correspondants en latin, et l'explication de la manière dont on comptait le temps à Athènes.

On demande une explication sommaire sur les Dionysiaques.

Enfin on désire que les élèves exposent ce que ce discours peut nous apprendre sur la constitution de la βουλή et de l'ἐκκλησία, sur les devoirs des στρατηγοί et sur l'état des partis à Athènes à l'époque en question.

Toutes ces questions réunies composent un seul *papier* ou texte de composition.

Nous allons transcrire encore le texte d'une composition d'histoire.

EXAMEN D'HISTOIRE.

(Harrow, 1865, moniteurs et sixième.)

Thierry, *Conquête des Normands*, livres III-VI.

1. Quels événements causèrent l'exil et ensuite le retour du comte Godwin?

—Nommez les différents membres de sa famille, et racontez brièvement leur destinée. — Quelle est la version la plus vraisemblable sur sa mort?

2. Quels droits Édouard a-t-il au titre de Confesseur? — Expliquez les rapports du siége de Rome avec l'Angleterre à la fin de son règne. — Quelles raisons déterminèrent ce pouvoir à prendre parti dans la querelle entre Harold et Guillaume de Normandie? — Nommez les ecclésiastiques les plus distingués dans l'histoire de cette période, en Angleterre et en Normandie.

3. Quelles circonstances mirent Harold au pouvoir de Guillaume? — Comment le duc en profita-t-il? — Exposez brièvement les moyens qu'il employa pour assembler une armée d'invasion contre l'Angleterre. — Traduisez et commentez ces vers :

Tuque, velis, nolis, tandem tua littora linquens,
  Navigium vertis littus ad alterius.
Portus ab antiquis Vimaci fertur haberi,
  Quæ vallat portum, Somana nomen aquæ...
Desuper est castrum quoddam Sancti Walarici,
  Hic tibi longa fuit difficilisque mora.

4. Quel fut, selon vous, l'événement décisif de la bataille d'Hastings? — Jusqu'à quel point la victoire fut-elle dans ses résultats un désastre ou un avantage pour les vaincus? — Comparez-la sous ce rapport à une autre grande bataille quelconque dans l'histoire.

5. Décrivez le progrès graduel de la conquête en Angleterre, en donnant la date de chaque étape. — Quel homme fut Edgar Atheling? Tracez sa carrière. — Quels incidents montrent, dans cette période, la fusion totale des races primitives qui habitaient l'Angleterre au moment de la conquête?

6. Quelle est probablement la vérité sur l'authenticité et la date de la tapisserie de Bayeux? — Exposez les différentes opinions soutenues sur cette question. — Expliquez le sens et l'origine des mots *Guildhall*, *Hastings*, *Edith*, *Viking*, *Varing*, *Lady*, *Queen*, *Bailiff*, *Richmond*, *Exchequer*.

Pour avoir une idée exacte de la force des études dans les écoles publiques, il faudrait voir comment de pareilles questions sont, non-seulement posées par les examinateurs, mais encore résolues par les élèves; c'est une épreuve que nous n'avons pas été à même de faire.

Quoi qu'il en soit, l'inspection, qui n'est que l'examen écrit, est chose sérieuse, difficile, importante pour les élèves par ses résultats,

puisqu'elle décide de leur passage d'une classe à l'autre et de leur rang sur la liste de l'école. A tous ces titres, elle est très-supérieure à l'inspection française, quoiqu'elle coûte bien moins cher[1].

Indépendamment de ces examens faits par des étrangers, chaque professeur dans sa classe, chaque principal dans les meilleures écoles, fait, soit par écrit, soit de vive voix, des examens sanctionnés par divers avantages ou punitions scolaires. Les inspections anglaises ont donc pour objet direct l'appréciation des écoliers, et non, comme en France, celle des professeurs. Sans doute, on peut conclure de la première à la seconde; mais du moins le professeur ne pose jamais comme inculpé devant ses élèves; et quand ceux-ci sont appelés à l'examen, ils savent que c'est eux-mêmes au premier chef qu'il s'agit de juger.

Les vacances des écoles publiques sont de quatorze à seize semaines chaque année; elles se divisent presque partout en trois congés, ceux de Noël, de Pâques et du milieu de l'été.

[1] Notre *grand concours* et nos *concours académiques* ont quelque analogie avec les compositions-examens des écoles publiques de l'Angleterre, mais ils n'atteignent ni tous les élèves ni toutes les parties de l'enseignement.

CHAPITRE XXI.

RÉSULTAT DE L'ÉDUCATION DES ÉCOLES PUBLIQUES.

Lorsque, après avoir étudié en détail l'enseignement donné dans les écoles publiques de l'Angleterre, on cherche à en juger collectivement les résultats, on éprouve l'embarras que fait naître toute question complexe. Ce problème pédagogique a donné lieu, parmi les Anglais les mieux placés pour le résoudre, aux solutions les plus contraires. Si nous nous adressons, comme il est naturel de le faire, aux chefs et professeurs des universités, où un certain nombre d'élèves des écoles publiques vont terminer leurs études, leurs témoignages sembleront devoir augmenter notre incertitude.

D'après les uns, « l'éducation donnée dans les écoles publiques atteint en général d'une manière satisfaisante le but qu'elle se propose : elle prépare les élèves, aussi bien qu'on peut raisonnablement l'espérer, aux cours des universités... Les étudiants les mieux préparés sont, sans aucun doute, ceux qui sortent des classes supérieures des écoles publiques[1]. »

D'après les autres, bien plus nombreux et bien plus concordants, les grandes écoles « semblent s'acquitter très-imparfaitement de la tâche de préparer les élèves aux cours de l'université[2]. » Leurs élèves n'obtiennent en moyenne que de faibles résultats de l'enseignement qu'ils ont suivi pendant de si longues années[3]. — « La somme de travail que nous obtenons des élèves de nos écoles publiques, j'entends de la masse des élèves, est scandaleusement minime[4]. »

[1] Rev. G. Rawlinson, M. A. Camden, professor of ancient history, formerly fellow and tutor of Exeter College, Oxford.

[2] Rev. Ch. Waldegrave Sandford, M. A., senior censor of Christ Church, Oxford.

[3] Rev. G. W. Kitchin, M. A., junior censor of Christ Church, Oxford.

[4] Right hon. W. G. Gladstone, D. C. L., M. P. for the university of Oxford.

Quelques chiffres vont préciser pour nous le sens de ces diverses allégations.

Le but principal que les écoles publiques se proposent d'atteindre, c'est la préparation aux universités. Sans doute, on ne saurait dire d'une manière absolue qu'elles envoient aux universités *tous* leurs meilleurs élèves. La fortune des familles, les exigences de la carrière future des jeunes gens, peuvent en éloigner un grand nombre de ce couronnement si long et si dispendieux des études classiques. Cependant les enfants qui passent des écoles publiques aux colléges universitaires sont en général ceux qui ont suivi avec le plus de constance, sinon de zèle, la série d'études des écoles. Or voici d'abord un tableau, établi d'après une moyenne de quatre ans, qui montre le nombre d'élèves sortis de chaque école publique et le nombre de ceux qui ont continué leurs études classiques dans les universités :

	NOMBRE D'ÉLÈVES qui ont quitté annuellement l'école.	NOMBRE D'ÉLÈVES entrés annuellement aux universités.
Eton	160	62
Winchester	24	13
Westminster	27	12
Chartreuse	25	8
Saint-Paul	17	7
Merchant-Taylors'	52	9
Harrow	139	52
Rugby	130	38
Shrewsbury	43	12
TOTAUX	617	213

Il résulte de ce tableau qu'une seule de ces écoles envoie aux universités la moitié de ses élèves, et qu'en moyenne chacune d'elles n'en envoie guère plus d'un tiers.

Maintenant jusqu'à quel point ces jeunes étudiants sont-ils aptes à suivre les cours des colléges universitaires?

« Les meilleurs élèves apportent une somme considérable de connaissances classiques, mathématiques, historiques, et viennent très-bien préparés à l'enseignement de l'université[1]. »

« Les mieux préparés de nos étudiants sont, sans aucun doute, les élèves qui sortent des *classes supérieures* des écoles publiques, et l'on peut dire qu'en somme les grandes écoles publiques sont à peu près égales entre elles, si l'on ne considère que leurs classes supérieures. Tantôt l'une, tantôt l'autre marche à la tête; mais chacune tour à tour remporte une part satisfaisante de nos *honneurs*.

« Mais la question change de face quand on descend aux élèves qui viennent des *classes inférieures à la sixième et à la cinquième*. Les élèves de cette catégorie, au sortir de certaines écoles, savent assez bien ce qu'on leur a enseigné, mais jusqu'au point précis où s'est arrêté leur enseignement; s'ils nous viennent de quelques autres maisons, ils n'ont reçu qu'une instruction misérable; à peine ont-ils reçu une instruction quelconque. Ici les écoles publiques ont une infériorité frappante par rapport aux écoles privées. Parmi les jeunes gens élevés hors de la maison paternelle, les plus mal instruits, les plus absolument ignorants, sont ceux qui viennent des classes inférieures des grandes écoles publiques... On ne leur a jamais rien fait apprendre; et eux-mêmes m'ont déclaré qu'étant dans des classes de 40, 50 ou 60 élèves, ils n'ont été interrogés qu'une ou deux fois par semestre[2]. »

La cause du mal signalé ici est facile à découvrir: les écoles publiques ont organisé chez elles un système de promotion généralement excellent[3], qui ne laisse monter dans les classes supérieures que les élèves assez capables; mais les anciennes universités n'exigeant, comme condition d'admissibilité à leurs cours, aucun

[1] Rev. G. Ridding, M. A., tutor of Exeter College, Oxford.

[2] Rev. G. Rawlinson.

[3] Excepté peut-être celui d'Eton.

diplôme, aucun certificat d'études, il arrive qu'elles admettent des élèves que les écoles publiques retenaient dans leurs classes inférieures, comme incapables de monter dans les plus hautes. Les Anglais n'ont point, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, la barrière des baccalauréats.

Si les universités anciennes n'imposent point d'épreuves aux étudiants qui viennent suivre leurs cours, plusieurs des colléges qui les composent, comme nous l'expliquerons dans notre rapport sur l'enseignement supérieur, ont institué un examen d'admission, qu'ils appellent *examen d'immatriculation*. Le niveau de cette épreuve est loin d'être uniforme. Elle est sévère dans les colléges florissants et recherchés, insignifiante ou même nulle dans quelques autres.

Au grand collége de Christ-Church, à Oxford, un étudiant qui sollicite son admission doit pouvoir expliquer un passage de Virgile et un autre d'Homère, pris parmi ceux qu'il a déjà lus, écrire un morceau de prose latine, répondre à quelques questions faciles de grammaire, et montrer quelques connaissances d'arithmétique. Un tiers environ des candidats échouent dans cette épreuve. « Un petit nombre peuvent expliquer avec exactitude un morceau qu'ils prétendent avoir vu : nous ne les éprouvons jamais sur un passage qu'ils ne connaissent pas ; il serait inutile de l'essayer. » — « Un latin passable en prose est chose fort rare. Il y a peut-être une pièce sur quatre qui soit exempte de grosses fautes : un bon style ne se rencontre presque jamais. Les réponses que nous obtenons à de simples questions de grammaire sont très-inexactes. En arithmétique, on constate une amélioration; mais les réponses que font les candidats aux questions d'arithmétique ne nous encouragent pas à les examiner sur Euclide et sur l'algèbre. Parmi ceux que nous rejetons, quelques-uns sont éliminés définitivement, d'autres sont simplement ajournés. Nous permettons à ces derniers de travailler six mois ou un an avec un répétiteur, et si après ce délai ils ont fait des progrès suffisants pour nous permettre d'espérer qu'ils

pourront satisfaire plus tard aux examens pour les grades, nous les admettons comme élèves. Ce plan réussit d'ordinaire. Nous pouvons en conclure que, si l'on eût donné plus d'attention aux exigences de l'université, vers la fin de leurs études d'écoles, nous n'aurions pas été obligés de les refuser à la première épreuve. »

Pour juger jusqu'à quel point ces reproches atteignent les écoles publiques, il est bon de savoir que, sur 218 étudiants admis à Christ-Church dans une année, 77 venaient d'Eton, 28 d'Harrow, 21 de Westminster, 24 des autres écoles ci-dessus dénommées; en tout 150 élèves préparés par les écoles publiques. Les Etoniens venaient en majorité de la *cinquième* classe.

« Parmi les autres colléges des universités, quelques-uns ajoutent, comme matière pour l'examen d'admission, deux livres d'Euclide; aucun ne s'aventure à proposer à un candidat un passage de grec ou de latin qu'il ne connaisse pas. La proportion des échecs y semble un peu moindre qu'à Christ-Church. A Exeter, on l'estime à un cinquième.

« Les colléges qui ne sont pas remplis ont intérêt à se rendre faciles : l'examen d'admission y est à peu près nul.

« La proportion des étudiants qui peuvent écrire un *latin supportable* (l'expression est vague, mais les tuteurs de collége s'accordent assez sur le calibre de ce qu'ils désignent par ce mot) et répondre à des questions faciles de grammaire, est généralement évaluée à la moitié, un peu plus ou un peu moins. Quant au nombre de ceux qui pourraient traduire au besoin un morceau aisé de latin ou de grec non encore vu, les conjectures varient. Un quart, deux cinquièmes, la moitié, sont les proportions indiquées par différents témoins. Les tuteurs de Trinity et de Saint-John, à Cambridge, supposent que ce seraient trois cinquièmes ou deux tiers pour le latin, deux cinquièmes ou un tiers pour le grec. Les éliminations au collége de Trinity, où l'on n'exige pas de prose latine, ont été, en deux ans, d'environ un tiers.

« Ces faits et ces chiffres, disent les commissaires de la Reine,

constatent une moyenne d'instruction classique qu'aucune dose d'indulgence ne peut juger satisfaisante. »

Maintenant il faut se souvenir que tout dans les écoles publiques est subordonné, quelquefois même sacrifié au grec et au latin. Les mathématiques ne viennent qu'au second rang; l'histoire, la géographie, qu'au troisième. Les langues vivantes sont à peine cultivées; les sciences naturelles le sont généralement encore moins.

Si, pour apprécier le résultat de l'enseignement des écoles publiques, nous nous adressons, non plus aux universités, mais aux grandes écoles du gouvernement, Woolwich, Sandhurst, et aux examinateurs pour les commissions directes de l'armée et pour les services publics, nous obtiendrons des réponses encore bien moins favorables.

Le nombre des élèves des écoles publiques qui entrent dans l'armée est peu considérable. Sur 1,976 candidats pour les commissions directes (nominations sans concours, mais avec examen) qui se présentèrent en trois ans, 122 seulement avaient fait partie d'une de ces écoles. Sur ces 122, il y en eut 102 qui réussirent, 20 seulement échouèrent. 58 des candidats heureux ne sortaient pas immédiatement des écoles publiques, mais avaient reçu, avant l'examen, les soins d'un préparateur spécial; il en était de même de 14 candidats sur les 20 qui furent refusés.

Pour Sandhurst (école militaire), dans la même période de trois ans, sur 375 candidats, 23 sortaient des écoles publiques. Sur ce nombre, 18 réussirent, parmi lesquels 11 sortaient immédiatement de l'école.

Pour Woolwich (école du génie militaire), sur 545 admis en trois ans, 35 avaient été élèves des écoles publiques; sur 689 refusés, 49 appartenaient aux mêmes écoles. Sur les 84 qui forment le total des candidats des écoles publiques, 2 seulement venaient directement de l'école sans préparation intermédiaire, et tous deux échouèrent.

Depuis cette époque, le programme de Woolwich a été modifié

d'une manière favorable aux études des écoles publiques. Nous ferons connaître plus loin l'économie de ces divers examens et leur influence sur les études de l'Angleterre.

Les conclusions qu'on peut tirer de tous ces faits sont loin d'être favorables à l'instruction reçue par la majorité des élèves des écoles publiques. Il en résulte que ceux qui veulent travailler deviennent excellents, mais que le plus grand nombre travaille peu et fait peu de progrès; que le cercle de l'enseignement est généralement trop restreint, et que, sous prétexte de concentrer leurs efforts sur les études classiques et mathématiques, les maîtres accordent à la paresse et à la dissipation une trop libre carrière. Les jeux athlétiques sont une chose excellente, mais les écoles publiques en abusent : la liberté dans l'emploi du temps est une épreuve morale très-hardie, qui fait des hommes d'élite de ceux qui en triomphent, mais qui laisse fort ignorants ceux qui viennent à y succomber.

« Si un jeune homme, disent les commissaires de la Reine, après quatre ou cinq ans passés dans une école, la quitte à dix-neuf ans, sans être capable d'expliquer un morceau facile de latin et de grec sans l'aide d'un dictionnaire, ou d'écrire le latin grammaticalement, ne sachant presque rien de la géographie et de l'histoire de son pays, ignorant toute langue moderne, excepté la sienne, à peine en état d'écrire l'anglais correctement, de faire une simple opération d'arithmétique, de démontrer une proposition facile d'Euclide, tout à fait étranger aux lois qui gouvernent le monde physique et à sa structure, avec des yeux et une main non exercés au dessin, une oreille fermée à la musique, un esprit peu cultivé, et sans aucun goût pour la lecture et l'observation, son éducation intellectuelle doit être regardée comme manquée, quand même il n'y aurait rien à blâmer dans ses principes, dans son caractère et dans ses mœurs. Nous sommes loin de prétendre que ce portrait représente le résultat ordinaire de l'instruction donnée dans les écoles publiques; mais, si nous en jugeons et par les témoignages que nous avons recueillis, et par les observations que tout le monde peut faire chaque

jour, nous pouvons dire que la classe de jeunes gens à laquelle convient ce portrait est beaucoup plus nombreuse qu'elle ne devrait l'être. »

Gardons-nous de tirer de ce loyal aveu un injuste avantage. Il y a quelque chose de bien noble dans cette large et sincère enquête que le gouvernement anglais n'a pas craint d'ouvrir sur toutes les parties de l'enseignement de la Grande-Bretagne, dans cette magnanime publicité qui étale au grand jour, qui découvre aux étrangers comme aux nationaux les parties souffrantes de son éducation. Avant de condamner sévèrement les défectuosités qu'elle révèle, il faudrait avoir, comme cette fière nation, établi avec une courageuse sincérité le bilan de nos défauts et de nos ignorances.

L'influence des familles n'est pas toujours, dans les écoles publiques, un auxiliaire bien actif pour l'enseignement des maîtres. Il arrive souvent qu'un père riche ou peu instruit lui-même attache aux progrès littéraires de son fils une assez mince importance. Il l'envoie aux écoles et ensuite aux universités, moins pour s'instruire que pour se former le caractère, l'esprit, le corps, les manières; pour vivre avec ses égaux, pour devenir, s'il le peut, l'égal de ses supérieurs (*betters*), ou au moins leur ami et leur futur protégé. Ce but du père n'est pas longtemps un secret pour le fils. Les maîtres en prennent leur parti et se résignent à former, ce que le public leur demande, un petit nombre d'élèves instruits et une moyenne considérable de jeunes gens dont l'éducation morale est excellente.

C'est sous ce rapport surtout que l'éducation des écoles publiques mérite des éloges. La loyauté, l'horreur du mensonge, l'amour de la justice, l'obéissance à la loi, l'affection pour les maîtres, le respect pour la religion, le respect de soi-même, la décence des mœurs, la dignité des manières, tout ce qui constitue le *gentleman*, tout ce qui, malgré la roideur et l'orgueil britanniques, force les étrangers eux-mêmes d'aimer la nation anglaise à force de l'admirer, tout cela est largement représenté dans l'éducation des grandes écoles.

Il n'est pas rare de voir un jeune homme, presque un enfant, au sortir des bancs, devenir sans transition un chef, un homme d'affaires, et un homme des plus capables. A l'époque de la guerre de Crimée, un officier supérieur écrivait à l'un des professeurs d'Eton : « Je vous remercie des jeunes gens que vous nous envoyez : ils semblent tous savoir par instinct ce qu'il y a de mieux à faire en chaque chose, et ils ne font jamais un pas indigne d'un gentleman. »

Un de ces *enfants* (*boys*) fut chargé, six semaines après avoir quitté l'école, du soin de faire passer six cents hommes de Malte au siége de la guerre. Il s'en acquitta avec un bon sens et une sagesse qui surprirent tout le monde. Il avait été « capitaine des bateaux » à Eton.

Nous avons cité les commissaires royaux dans leur critique sévère des études faites aux écoles publiques; citons-les encore dans leur appréciation de l'influence morale exercée par ces établissements :

« Quant aux résultats de l'éducation des écoles publiques, considérées comme des instruments pour former des hommes, nous pouvons en parler avec confiance. Comme la plupart des institutions anglaises, — les écoles publiques méritent aussi ce nom, — elles n'ont pas été formées sur un plan préconçu, mais elles ont grandi graduellement. C'est par degrés que des corps de plusieurs centaines d'enfants se sont trouvés réunis en un étroit espace, continuellement associés pour le travail et pour le jeu. C'est par degrés que des méthodes de discipline et de gouvernement intérieur ont été formées par les maîtres et par les élèves, et que des ressorts d'influence ont été découverts et mis en jeu. L'organisation des *moniteurs* ou *préfets*, le système des pensionnats, les rapports de tuteur à pupilles, sont nés et se sont développés par degrés. La grandeur et la liberté de ces écoles font de chacune d'elles, pour un enfant de douze à dix-huit ans, un petit monde, arrangé de façon à donner à son caractère une éducation du même genre que celle qu'il recevra un jour dans le grand monde des affaires et de la société.

Nous sommes convaincus qu'en somme ce système a atteint un succès décisif, et qu'il a été grandement perfectionné depuis trente ou quarante ans, en partie par des causes d'une portée générale, en partie par l'influence personnelle et les efforts du docteur Arnold et des autres grands directeurs. Les modifications heureuses qu'il a subies nous semblent visibles dans les élèves formés pendant cette période. Les grandes écoles, qui, il faut le remarquer, élèvent presque tous les maîtres placés à la tête des écoles de moindre importance, et exercent ainsi une influence non-seulement directe mais encore indirecte sur l'éducation, peuvent certainement revendiquer une grande part dans l'amélioration morale qu'on a constatée dans les universités. »

« Il est difficile, disent-ils ailleurs, de déterminer à quel degré le peuple anglais est redevable à ces écoles des qualités dont il s'enorgueillit le plus, de sa capacité pour gouverner les autres et pour se maîtriser soi-même, de son aptitude à combiner la liberté avec l'ordre, de son esprit public, de la vigueur et de la virilité de son caractère, de son respect profond mais non servile pour l'opinion publique, de sa passion pour les jeux athlétiques et les exercices salutaires. Ces écoles ont été les principales pépinières de nos hommes d'État. Ce système doit, sans aucun doute, sa croissance à ces qualités mêmes de notre caractère national, qu'il a contribué lui-même à former; mais la justice nous oblige à dire qu'il est dû aussi à la sage munificence qui fonda les institutions à l'ombre desquelles il a pu prendre racine, et au bon sens, au caractère, à l'habileté des hommes qui, pendant des générations successives, en ont été les directeurs. »

CHAPITRE XXII.

VISITE À DIVERSES ÉCOLES ANCIENNES. — ETON.

Nous avons considéré jusqu'ici les écoles publiques comme un tout, comme l'expression d'un seul et même système. Cette méthode, presque indispensable quand il s'agit de faire connaître les traits généraux d'un enseignement étranger, a besoin toutefois d'une rectification. Les grandes écoles d'Angleterre se ressemblent sans doute, mais elles diffèrent aussi. On peut dire d'elles, avec le poëte :

Facies non omnibus una,
Nec diversa tamen, quàlem decet esse sororum.

Cette diversité même des institutions d'enseignement est un trait du caractère anglais, toujours favorable à l'indépendance locale et à l'individualité; tandis que leurs ressemblances accusent les besoins généraux de la nation, qui exigent une satisfaction commune.

Parmi les écoles anciennes, nous allons en choisir quelques-unes des plus célèbres, qui ont été de notre part l'objet d'une visite, et nous tâcherons d'en dessiner ici la physionomie.

Nous placerons au premier rang la grande et aristocratique école d'Eton, la plus florissante, si l'on considère uniquement le nombre des élèves, qui est d'environ 840. C'est une de celles qu'il nous a été le moins donné d'étudier dans ses détails intimes. Les bâtiments, la riche bibliothèque, les cours, l'emplacement des jeux, la chapelle au moment du service, les salles de classes en l'absence des élèves, nous ont été libéralement montrés. Le prévôt, homme d'esprit et d'expérience; les agrégés, parmi lesquels nous avons distingué un vénérable et savant évêque, ont répondu avec

une courtoisie extrême à toutes nos questions. Mais la visite des classes à l'heure où elles sont remplies, la vue du fonctionnement des études, de la circulation du sang dans ce grand corps, nous ont été aussi péremptoirement et aussi poliment refusées que si nous eussions été les commissaires de la reine, lord Clarendon et ses collègues. La muse d'Eton, pour se dérober aux regards profanes, s'enveloppe de ses lauriers, comme la nymphe antique du feuillage des saules,

Et fugit ad salices...

Elle ne nous permet pas même d'achever la citation. Quelque classique qu'elle soit, elle démentirait Virgile en personne, s'il s'avisait d'ajouter :

et se cupit ante videri.

Par bonheur nous avions des intelligences dans la place. L'amitié personnelle et les lettres de recommandation privées nous aidèrent à soulever le voile du sanctuaire. Et puis, l'Angleterre est un pays de publicité à outrance; ce qu'on ne dit pas, on l'imprime. Lord Clarendon daigna nous envoyer, avec une bienveillance extrême, deux exemplaires des travaux faits et des documents réunis par la Commission royale qu'il avait présidée. Grâce à tous ces secours, nous pûmes moins regretter la discrétion extrême des autorités d'Eton.

C'est au pied du château de Windsor, à trente-six kilomètres de Londres, que s'élèvent les splendides bâtiments du collége: Eton semble se complaire encore à l'ombre de la puissance royale qui l'a fondé[1]. Les plus grands noms de l'Angleterre ont figuré sur la liste de ses élèves : nous y trouvons ceux de Robert Walpole et de son brillant rival Bolingbroke, ceux de Pitt, de lord North, de Fox, du marquis de Wellesley, frère aîné du duc de

[1] Nous avons dit plus haut qu'il fut créé par Henri VI, en 1440.

Wellington, de lord Granville, de lord Holland, qui aimait à s'appeler lui-même le «neveu de Fox,» de George Canning, de lord Melbourne, de lord Derby, qui constatait, avec la satisfaction d'un vieux camarade, que, parmi les treize membres de son dernier cabinet, il y avait six anciens Etoniens; et enfin, de l'homme d'État illustre qui, au moment de notre visite, remplissait les fonctions de chancelier de l'Échiquier, M. Gladstone.

Quand on peut se vanter d'un si glorieux passé, on est excusable de tenir aux vieilles traditions. Eton est par excellence l'école conservatrice : elle ne recrute ses maîtres que parmi ses anciens élèves, pour mieux exclure tout élément novateur. Elle a à sa tête un vénérable état-major, un prévôt élu par les agrégés, sept agrégés qui remplissent par l'élection le vide laissé dans leurs rangs, tous anciens professeurs de l'école, jouissant de leur position comme d'une douce pension de retraite. Le principal de l'école est choisi et pourrait être révoqué par le prévôt et les agrégés; il est indépendant au milieu de ses fonctions, tant qu'il suit paisiblement la route traditionnelle; s'il fait mine d'en sortir, il rencontre aussitôt devant lui la vieille garde du collége; le principal ne peut changer un livre de classe, introduire une nouvelle branche d'étude, modifier un règlement, corriger un usage ou un abus, sans l'assentiment du prévôt. Or le prévôt, ancien Etonien lui-même, quelquefois prédécesseur du principal, aime peu les innovations. Que pourrait-on raisonnablement corriger dans ce qu'il a pratiqué si longtemps lui-même? On se sert encore à Eton de la vieille grammaire d'Édouard VI, rédigée en latin à l'usage des élèves qui veulent apprendre cette langue : les écoliers d'Eton, comme le fils d'une célèbre comtesse du Théâtre-Français, étudient encore les fameux hexamètres qui contiennent les règles des genres :

Propria quæ maribus tribuuntur, mascula dicas...

Les Etoniens s'étonnent naïvement d'apprendre de leur libraire

que leurs ouvrages classiques, qui autrefois jouissaient de la faveur publique et se vendaient en quantité considérable au dehors, sont aujourd'hui réduits à la vente au détail, et ne s'écoulent guère que dans les murs de leur collége. Les professeurs se plaignent eux-mêmes de l'insuffisance de ces livres, ils proposent des changements : « Plusieurs, presque tous les membres du corps enseignant d'Eton se réunirent, l'an dernier, vers l'époque de Pâques, pour prier le principal et le prévôt, son chef, d'établir un comité de maîtres afin d'aviser aux modifications utiles dans la réimpression des livres classiques. » Leur demande fut doucement éludée et, finalement, éconduite :

> Ille velut pelagi rupes immota resistit;
> Ut pelagi rupes, magno veniente fragore...

C'est à Eton que le système *tutorial* s'est développé de la manière la plus complète. Autour de l'école, qui n'est qu'un externat, s'élèvent dix-sept pensions dirigées par des maîtres classiques, quatre tenues par des professeurs de mathématiques et de dessin, et neuf autres appartenant à des personnes étrangères à l'enseignement; outre le collége, où demeurent les *boursiers du roi.*

Les professeurs *classiques* sont seuls chargés des fonctions de tuteur, soit dans leurs propres maisons, soit dans celles des autres directeurs et directrices. Cette subdivision d'une école de plus de huit cents élèves en maisons particulières, cette imitation de la vie de famille, qui se retrouve en Angleterre dans presque toutes les institutions d'enseignement, produit à Eton, comme ailleurs, les plus heureuses conséquences. Tous les professeurs s'accordent à témoigner du bon esprit des élèves, de leur docilité, de leurs excellentes manières. Nous avons vu nous-mêmes, dans la pension d'un des tuteurs, les jeunes pupilles réunis au repas de la famille. Les dames de la maison y présidaient, comme toujours : nous avons été charmés de la politesse simple et naïve des jeunes gens, également éloignée de l'impertinence et de la gaucherie. A la cha-

pelle, où toute l'école était rassemblée, nous avons été frappés par la décence et le recueillement des élèves : nous sentions qu'il y avait là une discipline intérieure qui rendait superflue toute surveillance des maîtres.

Le contact du tuteur, les relations quotidiennes avec une famille qui, pendant tout le séjour de l'enfant à l'école, devient sa propre maison (*home*), sont des moyens puissants d'éducation et de discipline. Quand un professeur a lieu de se plaindre d'un enfant, il lui suffit souvent de dire : « Je parlerai à votre tuteur. » — « Une personne étrangère à Eton, dit M. S. T. Hawtrey, ne saurait se faire une idée de l'efficacité d'une pareille menace. J'ai vu un enfant venir me trouver tout en larmes et me dire : « Oh! Monsieur, « je vous en prie, faites-moi fouetter. J'aime mieux recevoir le fouet « que d'être dénoncé à mon tuteur. »

Nous croyons cependant que le système tutorial serait encore plus fructueux à Eton si les tuteurs étaient plus nombreux pour le nombre d'élèves qu'ils dirigent, ou plutôt si l'usage de l'école leur imposait de moins rudes travaux. Aujourd'hui, tout le travail de l'enseignement se fait en répétition : la classe, qui ne dure guère que trente-cinq ou quarante minutes, n'est qu'une espèce d'examen; elle est même gâtée par la répétition qui la précède, en diminue l'intérêt, et lui impose ses nécessités et ses convenances. Transporter ainsi la classe de l'école à la pension, c'est confondre deux choses excellentes en elles-mêmes, mais fort distinctes : l'enseignement simultané, qu'il faudrait laisser au professeur; la direction individuelle et morale, qui appartient principalement au tuteur.

Si les élèves d'Eton sont en général doux, polis, bien élevés, intelligents, la majorité n'a pas la réputation d'être fort laborieuse. « De mon temps, il y a sept ou huit ans, dit un ancien élève d'Eton, aujourd'hui professeur très-distingué de l'établissement, il y avait une démarcation bien tracée entre les élèves qui jouaient et les élèves qui travaillaient. J'ose dire qu'elle existe en-

core, et que le parti du jeu a une prépondérance décidée... Les élèves les plus influents de l'école sont les capitaines des bateaux, des onze *cricketers*, ainsi que les joueurs qui les secondent le mieux. Ces jeunes gens, quoique souvent d'une conduite et d'une régularité exemplaires, sont rarement distingués dans les lettres ou dans les mathématiques. »

« En les comparant avec ceux des autres écoles, dit le même gentleman, les résultats de l'éducation d'Eton sont extrêmement satisfaisants. On peut dire avec sincérité qu'elle produit des hommes qui occupent les premiers rangs aux universités et dans d'autres carrières; et cela a lieu si fréquemment, qu'on ne peut attribuer leur succès qu'à l'éducation qu'ils ont reçue. Il ne s'ensuit pas néanmoins que nous n'ayons rien à apprendre des autres écoles. Le point défectueux d'Eton semble être l'absence de travail et d'énergie. Les Etoniens ont de nobles principes, de bonnes manières; ils sont dociles, agréables, souples d'intelligence; mais ils n'ont pas ce respect du travail, ce mépris de l'indolence qui distinguent les élèves de Rugby.

« La cause en est aisée à découvrir : nos enfants ont rarement besoin de travailler pour assurer leur avenir, et l'opinion de leurs familles n'est pas très-favorable au déploiement de leur activité. Ils entendent trop souvent répéter par leurs parents et par leurs maîtres que l'objet d'une école publique n'est pas de faire des savants, mais des *gentlemen*, comme si les deux choses étaient incompatibles, ou plutôt comme si elles n'étaient pas intimement réunies! Exciter l'amour du travail, tel doit être le but de toutes nos réformes. »

Nous avons vu au chapitre de la promotion que, de toutes les écoles, Eton est celle où l'avancement est accordé avec le plus d'indulgence. D'une *division* à l'autre, le passage a lieu en masse et sans examen; d'une *classe* à l'autre, on franchit sans efforts un examen peu sévère. Aucun diplôme à la fin du cours d'études, aucune épreuve avant d'entrer à l'université. Les premiers élèves

seuls ont en perspective les *scholarships* et les prix, qui invitent leur ambition. Mais les prix se donnent sans éclat, à des époques irrégulières; l'école n'est pas même informée du nom des élèves qui les remportent. Le professeur les leur remet au jour et à l'heure qu'il lui plaît; quelquefois il oublie de les donner, et il faut qu'un tiers complaisant lui en rappelle le souvenir. Il semble que les maîtres d'Eton craignent de faire appel à l'émulation. Sans doute, il existe des motifs plus nobles et plus moraux pour engager les jeunes gens au travail : reste la question de savoir s'ils sont toujours assez puissants.

L'attachement aux anciennes coutumes rend le cours d'études d'Eton peu accessible aux additions récentes. L'enseignement des classiques est le seul auquel maîtres et élèves s'intéressent sérieusement. Nous craignons que les études littéraires ne souffrent elles-mêmes de cette prédilection excessive : elles n'auraient qu'à gagner à l'élargissement du plan d'instruction. Une nourriture unique, si substantielle qu'elle soit, excite peu l'appétit et soutient mal les forces[1]. Si l'étude excite à Eton peu d'ardeur, ne serait-ce pas en partie parce que la monotonie de l'enseignement fait naître peu d'intérêt? Le travail n'est alors qu'une tâche, il ne devient jamais un plaisir ni une passion.

Toutes les fois qu'on parle aux autorités d'Eton d'étendre le cercle de leur enseignement, elles ne manquent jamais d'objecter le défaut de temps. Il est difficile d'admettre cette excuse en présence des longues heures de loisir et des jours de demi-congé, si nombreux dans le calendrier d'Eton. Les jours de travail complet ont quatre classes d'environ quarante minutes; le mardi et le samedi sont des jours de demi-congé; le jeudi, il n'y a plus de classes après quatre heures. Voilà ce qu'on appelle une semaine *régulière;* mais de telles semaines sont fort rares. Sur les douze du trimestre qui avait précédé l'enquête des commissaires royaux, il n'y avait eu

[1] Les boursiers d'Eton (*collegers*), nourris presque exclusivement de mouton rôti, en savent, dit-on, quelque chose.

que cinq semaines régulières. Toutes les autres avaient été coupées par des fêtes ou des anniversaires. Si l'on ajoute à cette liste des jours de repos les quatorze semaines de vacances dont jouissent en trois fois les élèves d'Eton, il semble qu'il ne serait pas difficile de trouver le temps nécessaire pour donner aux études accessoires un développement plus sérieux.

Ne pourrait-on pas, par exemple, modifier l'enseignement classique de manière à y faire figurer la langue nationale? On éviterait ainsi des témoignages qui certes ne sont pas de nature à nous inspirer une grande confiance dans le système suivi à Eton. Voici ce que nous lisons dans la déposition de lord Boringdon, ancien élève de l'école, devant la Commission royale :

« On ne nous enseignait nullement à Eton à exprimer nos pensées en notre propre langue. Nous n'avions à faire ni dissertations ni traductions du grec ou du latin en anglais [1]. »

Le même témoin dépose [2] que la géographie moderne n'est pas enseignée du tout à Eton, et qu'un élève pourrait bien y rester quatre ans sans rien apprendre de la géographie ancienne [3].

Le système monitorial n'existe guère plus que nominalement à cette école, du moins en dehors du collége. Dans le collége, c'est-à-dire parmi les boursiers, les dix premiers élèves, formant la sixième classe, exercent une autorité officielle sur leurs camarades, excepté sur les six qui les suivent immédiatement. Ils ont le droit de punir même corporellement (*to thrash*), mais ils se contentent généralement d'un pensum fort bénin : ils donnent à faire au délinquant une épigramme de quatre vers, non latins, mais anglais. Ils n'exigent même pas que la pointe en soit fort piquante; mais on dit qu'ils ne souffriraient point qu'elle fût tournée contre l'autorité qui l'inflige.

Les élèves des pensions (*oppidans*) ne sont pas même soumis à cette légère discipline. A part le *fagging*, dont nous avons parlé au

[1] Séance du 20 novembre 1862, question 7905.

[2] Question 7744.

[3] Question 7747.

chapitre IX, l'opinion, si puissante dans les écoles, est décidément prononcée, à Eton, contre l'autorité d'un enfant sur un autre. Les anciens exercent cependant, disent les maîtres, une grande influence, mais une influence toute morale, toute personnelle.

Nous avons lieu de craindre que cette autorité extralégale ne soit pas toujours bien scrupuleuse ni bien sévère. Nous avons ouï parler de certains cafés voisins de l'école, que les élèves fréquenteraient assez généralement, en dépit du règlement, et sans la moindre opposition de la part du sénat des anciens. Il est vrai que, pour y exercer un salutaire contrôle, les anciens eux-mêmes font souvent acte de présence au *Tap* et au *Christopher*. Ils ont même imprimé et affiché sur les murs de ces établissements un règlement fort sage : ils proscrivent toute conduite, tout langage inconvenants; ils défendent de fumer, de boire avec excès; et quiconque enfreint ces ordres est condamné, non pas à faire une épigramme, mais à payer à la réunion un pot de bière de plus.

Il existait l'année dernière encore à Eton un usage bizarre et tout particulier, qui vient de succomber sous la réprobation générale, au grand regret du chef de l'école. C'est celui qu'on appelait la fuite (*shirking*). A Eton, comme dans toutes les écoles, les élèves sortent librement de la maison; mais il est certaines limites qu'ils sont censés ne devoir pas franchir : ils les franchissent toutefois, et personne ne les en blâme. Seulement, sous le régime récemment aboli, l'élève qui rencontrait un maître dans cette promenade interdite devait faire mine de l'éviter. Celui qui se laissait approcher par le professeur était sujet à être puni. Fuir ou se cacher dans une boutique, derrière un arbre, était une marque de déférence qui l'abritait contre tout châtiment. Il en résultait que l'enfant surpris en faute réelle, en costume inconvenant, en compagnie suspecte, s'enfuyait très-volontiers avant d'être reconnu, dès qu'il apercevait un maître, et pouvait alléguer, pour motiver sa fuite, sa soumission à l'usage très-vénérable du *shirking*.

Nous conclurons nos remarques sur l'école d'Eton en transcri-

vant les opinions de quelques juges fort compétents et assurément non hostiles.

Le principal actuel, le révérend M. Balston, déclare, avec une noble sincérité, que, « pour une cause ou pour une autre, le succès du travail n'a pas été en proportion de la peine qu'on y a consacrée. » — « Ce que j'ai remarqué dans ma carrière de professeur, ajoute-t-il, c'est que les élèves, pour quelque raison que ce soit, ne réussissaient pas dans leur travail autant qu'on aurait pu l'attendre; et c'est là une chose qui appelle nos réflexions. »

Ce *travail* et cette peine, dont M. Balston reconnaît l'inefficacité relative, ne semblent pas être bien énergiques de la part des élèves. « Nous avons ici, dit le censeur de Christ-Church (Oxford), un grand nombre de jeunes gens venant des classes supérieures des écoles publiques, spécialement d'Eton. En général, leur conduite est très-satisfaisante, et je ne crois pas qu'il y ait d'hommes avec qui les relations puissent être plus agréables. Leur instruction seule laisse beaucoup à désirer. Ils nous arrivent avec des esprits peu éveillés, et avec des habitudes d'indolence et de négligence intellectuelles. »

« Je ne pense pas, dit M. W. Cornish, que le système d'éducation d'Eton, relativement à la somme de connaissances qu'il communique, soit tout à fait en proportion avec le travail qu'il coûte (sans doute aux professeurs), si toutefois on considère la moyenne des élèves qui quittent l'école après en avoir suivi entièrement le cours régulier. Les meilleurs qui sortent d'Eton valent les meilleurs de toute autre école; mais le niveau général n'est pas aussi élevé qu'il devrait être. »

Il nous reste encore, pour terminer, à donner un aperçu de l'enseignement scientifique à Eton, et nous ne saurions mieux faire que de profiter des indications suivantes, empruntées à la déposition du révérend S. F. Hawtrey, professeur de mathématiques à Eton, devant la Commission royale [1].

[1] 15 juillet 1862.

Les élèves de la section élémentaire de l'école (*lower school*), au nombre de cent environ, viennent ensemble dans l'amphithéâtre destiné à l'enseignement de l'arithmétique. Sept professeurs se les partagent; les sept groupes sont séparés les uns des autres par d'épais rideaux. Chaque groupe a un enseignement différent, suivant sa force. Il y a sans doute un peu de bruit, parce qu'on entend simultanément les voix de différents maîtres et de plusieurs élèves; mais ce bruit n'est pas assez fort, au dire de M. Hawtrey, pour distraire l'attention. On y enseigne les quatre règles et les fractions ordinaires, mais un élève qui ne saurait pas ces dernières ne serait pas empêché pour cela de passer en quatrième. Outre l'arithmétique, on y fait de l'écriture et de la dictée, mais à une heure différente.

La section supérieure (ce que nous appelons en France le *grand collége*), qui contient sept cent cinquante élèves environ, est divisée en deux groupes, A et B. Ceci n'implique pas nécessairement que ces groupes soient de force différente, bien que généralement le groupe A soit plus avancé que le groupe B. Les heures seulement diffèrent : ce sont celles où chaque groupe, à son tour, a terminé ses classes littéraires. Pour l'instruction en mathématiques, chacun de ces groupes est divisé en huit parties, séparées l'une de l'autre par des rideaux, comme dans le cas précédent. On n'y dépasse pas les sections coniques et la géométrie analytique, mais il n'y a que fort peu d'élèves qui arrivent jusque-là. En effet, M. Hawtrey dit plus loin que, dans le groupe A, composé des élèves les plus âgés, un « nombre convenable » (*a fair number*) ont vu les quatre premiers livres d'Euclide; qu'une douzaine au plus ont vu aussi le sixième; que la moitié des élèves de ce groupe pourraient résoudre un problème algébrique du deuxième degré à deux inconnues, et qu'un quart environ ont fait quelques progrès en trigonométrie.

Ici nous nous trouvons un peu embarrassés. Le témoin, qui a précédemment (question 6328) fixé à quatre-vingts élèves environ

le chiffre du groupe A, estime à une douzaine seulement les élèves ont qui vu le sixième livre, et à une vingtaine ceux qui ont vu un peu de trigonométrie. Il y aurait donc, d'après ce calcul, huit élèves environ qui feraient de la trigonométrie sans aucune notion relative aux triangles semblables, dont la théorie se trouve précisément dans le sixième livre. Il y a là sans doute une erreur que nous aurions été à même d'éclaircir si nous avions eu accès aux classes.

Quoi qu'il en soit, il faut convenir qu'avec trois heures seulement de classe par semaine et avec le système des rideaux pour toute séparation entre les huit divisions, système que nous n'hésitons pas à condamner, c'est déjà un tour de force que d'arriver aux résultats énumérés plus haut. D'un autre côté, les témoignages abondent pour constater qu'à Eton les mathématiques sont loin d'être florissantes. Sans compter ceux des universités, où l'on se plaint généralement de la faiblesse des jeunes gens qui viennent s'y immatriculer, les volumes publiés par la Commission royale nous éclairent complétement à ce sujet. Ainsi, à la page 131 du deuxième volume, le révérend C. Wolley dit au n° 11 que «le progrès en mathématiques n'est pas généralement satisfaisant.»

M. W. Johnson (p. 127) est du même avis: «Je trouve que le progrès des élèves en mathématiques n'est pas tout à fait égal à leur progrès en grec et en latin, même en prenant en considération la grande différence dans le nombre d'heures accordées aux deux branches.»

M. F. W. Cornish (p. 148) s'exprime dans le même sens.

Le révérend F. J. Ottley fait une réserve en faveur des *meilleurs* élèves (p. 165).

Et comment en serait-il autrement dans un établissement où jusqu'ici les mathématiques ont été traitées avec un suprême dédain, au point que les professeurs chargés d'enseigner cette belle science ont dû soutenir une lutte de plusieurs années pour arriver à conquérir le deuxième rang parmi leurs collègues? A ce sujet, les témoignages officiels que nous avons sous les yeux sont curieux

à lire. En Angleterre, le professeur tient beaucoup à la robe : il la porte même lorsqu'il est invité à la table de son supérieur, il la porte surtout à la chapelle pendant le service divin. Eh bien, cette distinction si légitime n'a été accordée, à Eton, aux professeurs de mathématiques, que depuis peu d'années. Les enfants, naturellement enclins au culte des choses visibles, ont cru reconnaître (et non sans raison) un signe d'infériorité dans cette absence de la robe, et ce sentiment ne s'est pas encore effacé de leur esprit, bien que la cause ait cessé d'exister. Même aujourd'hui, le professeur de mathématiques ne tient pas le même rang que le professeur littéraire, et les plaintes discrètement formulées par MM. Brandreth et Rouse[1] ont perdu fort peu de leur actualité. Tandis que les autres professeurs ont de l'autorité sur les élèves, même en dehors de l'école, le mathématicien n'a d'autorité sur eux que pendant sa classe, et pour faire punir un élève, il doit d'abord en conférer avec le tuteur, avant de s'adresser au principal.

En voyant ces étranges distinctions établies en faveur des professeurs littéraires, on se demande si les mathématiques ont une tradition moins belle et moins glorieuse que les lettres, si elles exigent moins d'intelligence, si enfin l'Angleterre elle-même ne doit pas être fière des mathématiciens qu'elle a produits. Eton nous répondra, sans doute, que son école est essentiellement littéraire, et que les mathématiques sont les dernières venues. Nous l'admettons volontiers; mais cette circonstance n'explique pas à nos yeux l'idée d'infériorité qu'on attache aux personnes chargées de ce nouvel enseignement.

Comme dans l'enseignement littéraire, il y a en mathématiques des examens appelés *trials*, pour passer d'une classe de l'école dans une autre, et des examens appelés *collections*, en juin et en novembre. Il y a, en outre, un concours pour un prix de 30 livres sterling (750 fr.), fondé par M. G. Tomline. On délègue d'Oxford

[1] *Schools Commission*, vol. II, p. 167 et suiv.

ou de Cambridge un examinateur spécial pour ce concours, auquel peuvent prendre part les élèves de la sixième et des deux divisions supérieures de la cinquième. Les professeurs de mathématiques se cotisent pour donner au deuxième élève du concours Tomline un prix de 5 livres sterling (125 fr.) en livres; ils donnent aussi un prix de 3 livres sterling (75 fr.) au meilleur élève en mathématiques dans la division inférieure de la cinquième, un prix de 2 livres sterling (50 fr.) au meilleur élève en arithmétique dans le petit collége, et enfin d'autres prix d'une valeur moindre aux autres divisions. Il y a aussi des mentions honorables, dont la liste est donnée au principal. L'élève qui a obtenu trois de ces mentions reçoit du principal un livre, *honoris causa*. Voilà l'ensemble des encouragements donnés aux mathématiques.

Une des causes qui contribuent à les maintenir dans un état de souffrance à Eton peut se trouver dans le fait que les universités n'imposent aucun examen d'immatriculation aux jeunes gens sortant des écoles. Dans le rapport publié par la commission chargée de l'enquête sur les études de Cambridge, le révérend J. Cooper, de Trinity College, s'exprime ainsi (p. 154) :

« Je suis d'avis qu'un examen d'admission fait par l'université, à moins qu'il ne fût élémentaire au point d'être indigne d'un corps savant, aurait pour effet d'exclure beaucoup d'étudiants... »

Écoutons le révérend W. M. Gunson de Christ's College (p. 162) :

« Je crois qu'un examen général par l'université serait un avantage inestimable, car beaucoup d'étudiants arrivent dans un état d'ignorance déplorable... Les maîtres d'école et d'autres instituteurs occupés à préparer des élèves pour les universités trouveraient leur intérêt à s'efforcer d'envoyer leurs élèves avec au moins assez de connaissances pour les empêcher d'être rejetés par l'université. »

Le révérend W. H. Thompson, aujourd'hui proviseur (*master*) de Trinity College, dit (p. 199) :

« Quant aux écoles publiques, un examen de cette nature pour-

rait avoir pour effet de faire donner plus de soin aux éléments de mathématiques qu'on n'en donne maintenant dans beaucoup d'entre elles. »

Enfin, en ouvrant le *Cambridge calendar* (annuaire de l'université) pour 1865, nous trouvons à la page 6, n° 1, qu'en mathématiques, l'examen universitaire de première année ne comprend que les trois premiers livres d'Euclide et l'arithmétique.

Si l'université elle-même n'a que de si modestes prétentions au bout d'une année d'études faites dans son propre sein, il est facile de s'imaginer avec quel mince bagage se met en route celui qui quitte l'école pour l'*alma mater*, et avec quelle insouciance l'élève, qui, en Angleterre comme en France, perd de vue tout intérêt d'un ordre élevé pour ne voir que l'examen, doit étudier les mathématiques lorsqu'elles ne sont qu'à moitié protégées.

Il nous reste à dire quelques mots sur l'étude des sciences physiques à Eton. Elles ne sont pas comprises dans le *curriculum* ordinaire, mais tous les jeudis il y a deux conférences (*lectures*) faites par un savant de Londres ou de quelque autre ville. La première, pour le petit collége, a lieu de 4 à 5 heures; la seconde, pour le grand collége, de 7 à 8 heures du soir. Les élèves qui veulent y assister payent 2 shillings (2 fr. 50 cent.) par conférence pour le cours entier; s'ils ne veulent assister qu'à une seule, ils payent 3 shillings (3 fr. 75 cent.). M. Hawtrey estime à cent environ le chiffre des élèves qui y prennent part; les cotisations indiquées couvrent les frais de ces conférences. On y fait des expériences; tantôt c'est un cours d'électricité, tantôt un cours de magnétisme, d'optique, etc.; de sorte qu'au bout de trois ans environ, un élève qui aurait suivi sans interruption aurait vu à peu près toute la physique expérimentale ordinaire. Le professeur qui fait la conférence donne même aux élèves présents une série de questions écrites relatives au sujet traité, et ceux d'entre les élèves qui s'y sentent disposés lui apportent des réponses écrites lorsqu'il revient. Selon M. Hawtrey, une vingtaine d'élèves environ

font ce travail : le professeur annonce à la fin de son cours les noms de ceux dont les réponses ont été les plus satisfaisantes, et on donne un prix à l'élève qui obtient la supériorité.

On ne saurait nier qu'à défaut d'un cours régulier et obligatoire, ces conférences ne comblent une lacune dans l'enseignement. M. Hawtrey, dans son témoignage devant les commissaires, assure que les élèves ont ordinairement pris le plus vif intérêt à ces entretiens, et qu'après chaque séance, beaucoup d'entre eux ont cherché, en consultant les livres, à se rendre bien compte des choses qu'ils avaient vues.

D'un autre côté, nous ne saurions passer sous silence le témoignage du vicomte Boringdon, déjà cité, qui affirme que la plupart des élèves vont aux conférences pour y faire du bruit[1].

Il y a donc ici un mélange de bien et de mal. Dans tous les cas, ce n'est pas à Eton que la France, selon nous, pourrait trouver à emprunter quelque chose.

Aurions-nous raison, d'un autre côté, de faire à cette école un reproche de sa faiblesse en mathématiques? Nous ne le croyons pas. Toutes les dépositions des professeurs classiques, y compris celle du prévôt, font connaître implicitement que l'école n'a pas la prétention d'être un établissement scientifique. Dès lors nous aurions autant de droit de nous plaindre du peu de développement qu'on donne aux mathématiques à Eton, que de reprocher à une académie de musique de ne pas enseigner le grec et le latin. Quant à ces langues, nous voyons que les *king's scholars* ou boursiers s'y distinguent le plus souvent : l'école n'a été créée que pour eux, et, s'il est devenu de mode d'y envoyer les enfants de la haute aristocratie, qui ne tiennent pas à apprendre; si, d'un autre côté, la classe moyenne y envoie les siens pour qu'ils y contractent des amitiés dans le but de se faire des protecteurs pour l'avenir, ce n'est certes pas la faute des hommes éminents qui dirigent l'éta-

[1] Questions 7824 et 7832.

blissement ou qui y professent. Ils subissent une loi qu'ils n'ont pas faite, et ils remplissent leur devoir envers tous ceux qui veulent profiter de leur enseignement.

Nous trouvons du reste dans les procès-verbaux de la commission (au n° 5538) un aveu qui peint exactement la différence à établir entre les boursiers et les pensionnaires au point de vue de l'étude :

Lord Clarendon. — « Le doyen du collége de Christ-Church, à Oxford, nous a dit que les jeunes gens qui se présentent pour l'immatriculation sont fort mal préparés, et que, bien qu'il ne soit pas très-convenable de sa part de se prononcer sur Eton comparativement aux autres écoles, parce qu'il reçoit moins d'élèves de celles-ci que d'Eton, il doit avouer que l'état de préparation des Etoniens est très-mauvais, surtout en grammaire. »

Sir J. T. Coleridge. — « J'attacherais plus d'importance à un pareil témoignage s'il fût venu du chef de tout autre collége d'Oxford ou de Cambridge. Il est notoire que le plus grand nombre de ceux qui vont à Christ-Church appartiennent aux classes élevées de la société. Or je dois avouer qu'il arrive très-souvent que ceux des classes élevées sont les moins avancés de l'école. Je ne crois pas qu'on eût dit cela s'il se fût agi des boursiers d'Eton. »

CHAPITRE XXIII.

HARROW.

Harrow partage avec Eton la faveur des hautes classes de la société anglaise, faveur un peu capricieuse toutefois, et sujette à d'assez brusques fluctuations, s'il en faut juger par le nombre des élèves, relevé sur un espace de temps assez restreint. Sous l'administration du docteur George Butler, père du principal actuel, il atteignit le chiffre de 295, et descendit ensuite à 115. Sous son successeur, aujourd'hui archevêque de Cantorbery, il varia de 275 à 165. De 1836 à 1845, il fut successivement de 190 et de 78. Entre 1845 et 1859, sous la direction du docteur Vaughan, il s'éleva à 450. A l'époque de notre visite, sous le principalat du docteur H. M. Butler, il était de 520. Les commissaires de la Reine, prenant en considération l'étendue des bâtiments et le nombre des maîtres, expriment le désir qu'il ne dépasse jamais 500.

Harrow est un village situé à 13 kilomètres de Londres et relié à la métropole par un chemin de fer. Placé sur le penchant d'un joli coteau dont il tire son surnom (Harrow-sur-la-Colline, *on the hill*), il jouit d'une perspective aussi variée qu'étendue, et semble réunir les conditions les plus favorables à la santé et à l'agrément. Autour du vieux bâtiment de briques rouges, contemporain de la fondation, se sont groupées, comme autant de jeunes rejetons, une vingtaine de maisons de différentes grandeurs, dont les unes sont encore l'école, c'est-à-dire la chapelle, la bibliothèque, la salle des discours, etc.; les autres servent de demeure aux maîtres et à leurs pensionnaires, d'après le système d'Eton. Rien n'est riant à voir comme ce village scolaire, ce *bosquet* (*grove*) de classes, d'arbres et de prairies semés dans un pêle-mêle charmant et dominés par la vieille église paroissiale contemporaine d'Édouard III, et où quelques

restes rappellent encore l'antique édifice élevé sous Guillaume le Conquérant. C'est là, au sommet de la colline, dans le cimetière de village qui entoure l'église, que Byron, écolier d'Harrow, venait rêver sur une tombe obscure, qu'on appelle depuis ce temps la *tombe de Byron*. « Il y a, dit le poëte dans une lettre adressée de Livourne à M. Murray, il y a dans le cimetière, près du sentier, sur le sommet de la colline, du côté de Windsor, une tombe ombragée par un grand arbre (elle porte le nom de *Peachey*). C'est là que j'allais m'asseoir pendant des heures entières quand j'étais enfant; c'était ma place de prédilection. » Plus tard, le poëte voulut que le corps de sa fille fût inhumé à quelques pas de là, dans l'église qui avait abrité son enfance, joignant ainsi ses plus sincères regrets à ses souvenirs les plus purs.

Cet attachement des anciens élèves pour l'établissement où ils ont reçu leur éducation est un des témoignages les plus favorables aux écoles anglaises. On le trouve partout à Harrow. L'aile neuve, bâtie en 1819, est le produit d'une cotisation des anciens Harrowiens; elle a coûté 250,000 francs. La bibliothèque, la chapelle, sont remplies de pieux envois. Du fond des Indes, de la Chine, de l'Abyssinie, des collections, des curiosités naturelles, des objets d'art sont adressés par eux à cette patrie de leur intelligence. L'école aussi se montre reconnaissante et fière de ses enfants; leurs noms, dont plusieurs sont illustres, deviennent sa plus belle parure. Un de ses bâtiments, élevé en 1855 en mémoire des Harrowiens morts au siége de Sébastopol, porte le nom d'*aile de Crimée*. Les portraits de plusieurs de ses élèves célèbres, les noms de tous, se trouvent étalés ou sculptés sur ses murs. Nous y avons remarqué ceux de James Bruce, le fameux voyageur, de William Jones, l'orientaliste, de Sheridan, du marquis d'Hastings, de lord Byron, de Robert Peel, de lord Palmerston, etc.

L'école d'Harrow, à sa naissance, ne semblait pas destinée à tant d'éclat. Son fondateur, John Lyon, était un propriétaire du village (*yeoman*) enrichi par son travail, qui, en 1571, consacra une

partie de sa fortune à des œuvres de charité. Entre autres, il établit une école pour l'instruction gratuite des enfants de la paroisse, et obtint une charte de la reine Élisabeth pour constituer une corporation de six fidéicommissaires, désignés sous le nom de « gardiens et gouverneurs de l'école gratuite de John Lyon, au village d'Harrow-sur-la-Colline, dans le comté de Middlesex. »

La direction de l'école ne fut pas la seule mission des gouverneurs. Ils en reçurent une autre, dont les effets, qui durent encore aujourd'hui, témoignent de la fidélité scrupuleuse des Anglais à la lettre des engagements. Lyon leur confia quelques terres, dont le revenu devait être employé à l'entretien des routes conduisant à Londres. Ces deux objets, l'instruction et la viabilité, se trouvent souvent réunis dans les pieuses dispositions des testateurs du XVIe siècle. Dans celles de John Lyon, la portion affectée aux routes était un peu moins du tiers de la somme destinée à l'école. Par un changement survenu dans la valeur des propriétés, la proportion est aujourd'hui renversée. L'école ne touche guère que 1,000 livres de revenu sur les libéralités du fondateur; les commissaires des grandes voies de la métropole en reçoivent environ 3,500, qu'ils emploient au pavage et à l'éclairage d'Oxford Street et des autres grandes artères du nord de Londres, ce qui dégrève d'autant les contribuables de cette région. Les intentions du donateur sont évidemment faussées par ce renversement des parts, mais la lettre de son testament est maintenue.

Ce fut peut-être un bonheur pour l'école de n'être pas plus richement dotée : elle a été contrainte de faire elle-même sa fortune. Le bon Lyon lui-même semble l'avoir un peu prévu. En fixant un salaire au maître et au sous-maître, pour les rémunérer de l'instruction gratuite des enfants du village, il leur permettait de prendre des élèves étrangers à la paroisse, auxquels ils feraient payer le prix « qu'ils pourraient en obtenir. » Ces « étrangers » sont aujourd'hui l'école, et « ce qu'on en obtient » est à peu près tout le revenu des professeurs.

Une autre conséquence excellente de la médiocrité de la dotation, c'est que le conseil d'administration, « les gouverneurs, » gouvernent le moins possible. D'après l'acte de fondation, ils doivent administrer les revenus, nommer le maître et le sous-maître, « veiller à ce que ceux-ci remplissent leur devoir et à ce que les écoliers soient bien instruits et bien élevés. » De ces trois obligations, la première n'est pas très-compliquée aujourd'hui, la troisième est à peu près une lettre morte, la deuxième ne donne lieu qu'à des applications intermittentes. Il arrive même quelquefois, en cas de partage des voix, que l'élection du principal échappe aux gouverneurs. En 1808, les trois dernières nominations avaient été faites, pour cette raison et aux termes des statuts, par l'archevêque de Cantorbery.

Il semble qu'autrefois les écoliers d'Harrow, moins dociles qu'aujourd'hui, essayèrent d'avoir aussi une part non prévue par les règlements dans l'élection de leur chef. On nous a parlé de plusieurs révoltes qui éclatèrent parmi eux dans de telles occasions. Dans l'une, la dernière, le jeune Byron joua un rôle fort actif et qui faisait pressentir son caractère. Les deux partis étaient en présence, et le *giaour* se tenait à l'écart. « Byron ne se joindra pas à nous, j'en suis sûr, dit l'un des combattants à son général, parce qu'il n'aime à tenir nulle part le second rang; offre-lui d'être notre chef et il sera pour nous. » Le conseil était bon. Wildman, c'était le nom du jeune Catilina, eut la grandeur d'âme d'abdiquer, et Byron prit le commandement. Mais la force armée intervint, et le candidat byronien ne fut pas élu.

Cela est de l'histoire ancienne : aujourd'hui il est peu d'écoles mieux réglées et mieux disciplinées que Harrow. Les gouverneurs n'en sont pas pour cela plus puissants. « Ils n'interviennent jamais dans l'administration, » dit le principal actuel, qui, malgré toute sa modestie, ne peut s'empêcher de trouver cet état de choses excellent. « Si j'avais à introduire dans l'enseignement quelque modification organique, à coup sûr, par bienséance, par utilité, je prendrais l'avis des gouverneurs, bien que même alors je ne me sentisse

nullement obligé à le faire. » Le principal, une fois nommé, est donc entièrement libre dans ses mouvements. Comme à Eton, il choisit et peut révoquer ses assesseurs, excepté le sous-principal, nommé par les mêmes électeurs que lui. Mais Harrow n'a point, comme Eton, un état-major superposé au corps enseignant : un collége, des agrégés, espèce de sénat des anciens, un prévôt, sorte de recteur d'académie, résidant et intervenant, très-compétent sans doute, mais parfois trop compétent, qui agit et surtout qui empêche d'agir. Il s'ensuit que l'administration d'Harrow est plus dégagée dans son allure, moins enchaînée aux traditions, plus accessible à toutes les améliorations dont un maître intelligent peut sentir la nécessité, plus sujette aussi aux erreurs des innovations téméraires, si l'esprit conservateur des universitaires n'était une garantie très-suffisante.

Harrow est donc, plus que Eton, un gouvernement personnel. Il s'ensuit que tant vaut l'homme, tant vaut l'école; et c'est peut-être là ce qui explique les brusques variations de sa prospérité, dont nous avons plus haut donné les chiffres.

Au reste, la sage autorité des chefs a su se ménager, sinon des barrières, du moins des avertissements. A Eton, les professeurs ne sont jamais consultés, rarement on les écoute; à Harrow, le principal les réunit tous les quinze jours; on discute en famille les intérêts communs; tous les avis sont écoutés, mais une seule volonté décide.

Si Harrow n'a point de collége, il n'a pas non plus, à proprement parler, de boursiers, c'est-à-dire d'élèves nourris et logés d'une façon plus ou moins gratuite. Tout ce qu'avait prescrit John Lyon, c'est que les enfants du village fussent instruits gratuitement par les deux maîtres salariés par sa fondation. Aujourd'hui encore, toute famille résidant à Harrow obtient sans difficulté des gouverneurs l'exemption des frais d'*enseignement public*, qui sont de 15 liv. (375 fr.) par an, mais non des autres charges scolaires, telles que *l'enseignement privé* et les dépenses d'école, qui montent ensemble

à 17 livres 17 sh. (446 fr. 25 cent.). Les écoliers ainsi exonérés d'une part seulement des frais d'externat ne sont plus, selon l'intention du fondateur, les fils de fermiers ou de petits commerçants de la paroisse, mais des enfants de familles distinguées et peu riches, lesquelles viennent à dessein fixer leur résidence à Harrow pour assurer à leurs fils, à des conditions moins onéreuses, le bénéfice d'une éducation littéraire du premier ordre. Tous ces écoliers de la fondation (*boys on the foundation*) habitent chez leurs parents. Pour satisfaire les intérêts que le donateur avait spécialement en vue, on a établi à part, et en dehors de l'école classique, une « classe anglaise, » espèce d'école primaire supérieure, tenue par un maître choisi par le principal, et fréquentée par les enfants d'une position sociale plus humble.

L'école d'Harrow fut d'abord une copie de celle d'Eton. Entre 1660 et 1771, sur six principaux qui dirigèrent cette première institution, cinq avaient été Etoniens. Depuis lors, il n'y en eut plus un seul. Harrow, contrairement à la pratique d'Eton, emprunte ses chefs à toutes les autres écoles : de là, à côté des usages dus à la tradition etonienne, un esprit sagement éclectique qui les modifie et les corrige.

Le système tutorial est en général le même qu'à Eton. Les élèves qui ne vivent pas dans leurs familles demeurent dans dix-sept pensions. Mais ici elles sont toutes tenues par des professeurs : il n'y a point de maisons de *dames*. Le principal lui-même, moins occupé sans doute que dans la populeuse Eton, a une grande pension, sans préjudice de l'enseignement qu'il donne à la plus haute classe et de ses devoirs de directeur général. La direction exercée par les tuteurs d'Harrow nous a semblé exempte de quelques inconvénients que présentait celle d'Eton. Ainsi, au lieu d'assujettir indistinctement tous les élèves, sauf ceux des deux plus hautes classes, à expliquer deux fois chaque leçon, d'abord à la maison devant le tuteur et ensuite à l'école devant le professeur, usage qui forme un double emploi nuisible, les six divisions supérieures

d'Harrow sont en général dispensées de la première de ces deux explications. La classe garde pour elles tout son intérêt, et la répétition peut employer utilement le temps que cette suppression économise. Chaque tuteur conserve sur ce point, comme il est juste, une grande liberté, et proportionne aux besoins de ses pupilles l'assistance qu'il leur accorde. « Nous n'exigeons pas, dit l'un d'eux, que les enfants de toutes les classes expliquent la leçon devant le tuteur, avant de le faire en présence du maître. Pour moi, je ne le demande à mes pupilles qu'autant que la leçon présente des difficultés exceptionnelles. Mon expérience m'a prouvé que cette double explication absorbe à dire la leçon le temps que l'élève devrait employer à *l'étudier*, et que la répétition préalable nuit à l'explication de la classe, au lieu de la compléter. Je me borne à aider, quand il le faut, mon pupille dans l'analyse ou la traduction des mots et des passages difficiles, et dans l'intelligence des allusions que le hasard peut lui présenter. »

Cette atténuation dans le travail du tuteur semble prévaloir dans la plupart des pensions d'Harrow. Presque tous les maîtres en reconnaissent les avantages.

Quant aux jeunes enfants, au lieu de les livrer entièrement à eux-mêmes en dehors de la classe, et de les soumettre, comme les grands, à un système prématuré de responsabilité, le tuteur d'Harrow a pour eux une salle d'étude, où ils s'occupent sous ses yeux pendant quelques heures et préparent leur tâche. Ils contractent ainsi l'habitude d'un travail régulier, habitude qui les suivra dans les divisions supérieures de l'école, où ils seront libres dans l'emploi de leur temps et abandonnés à eux-mêmes.

Nous avons été plus heureux à Harrow qu'à quelques autres écoles; l'accès des classes, la vue de l'enseignement, nous ont été accordés par divers professeurs de la manière la plus gracieuse. Nous avons assisté à des leçons de grec, de latin, de mathématiques. Partout nous avons été charmés du bon ordre, de l'attention religieuse des élèves. Ceux de sixième (classe supérieure)

nous ont paru d'une force remarquable en grec. On expliquait Démosthène, *Sur la Couronne*. L'enseignement, sobre, sévère, plein de faits et de savoir, n'aurait pas été déplacé dans une de nos chaires de faculté. Les élèves, au nombre d'environ trente-cinq, redisaient rapidement sur le texte la traduction de la leçon précédente, et traduisaient ensuite une page nouvelle. Chacun d'entre eux, désigné par le maître, y prenait part tour à tour. La préparation avait été évidemment soignée ; les corrections du professeur étaient courtes, nettes, substantielles. Les élèves prenaient des notes : la leçon suivante devait en reproduire la substance. Un silence profond régnait dans toute la classe. Nous songions qu'en France il serait difficile d'intéresser aussi longuement (une heure) une classe de rhétorique par une explication aussi sévèrement technique, et nous comprenions comment des jeunes gens soumis pendant plusieurs années à un pareil régime acquièrent dans la langue grecque une connaissance pratique et positive, à laquelle un grand nombre de nos brillants rhétoriciens ne parviennent jamais.

Dans la *transition*, classe qui correspond à peu près à notre troisième, nous avons assisté à une autre leçon de grec. On a expliqué quarante-cinq vers du XIe chant de l'*Iliade*. Trente-deux élèves étaient présents, et nous avons remarqué avec plaisir l'attention soutenue qu'ils prêtaient tous aux savantes remarques de leur professeur : ils les consignaient chemin faisant dans leurs cahiers. Tout en donnant ses soins à l'exactitude de l'explication, aux particularités grammaticales du langage et à la prosodie, le professeur trouvait avec une rare habileté l'occasion de perfectionner ses élèves dans leur propre langue. « Vous avez employé tel mot, leur disait-il : il rend sans doute le sens du texte, mais est-il bien épique? Rappelez-vous que nous traduisons Homère; dès lors nous devons chercher dans nos poëtes les termes dont ils se seraient servis eux-mêmes ici. » Et l'un ou l'autre des élèves trouvait toujours une expression plus convenable que la première. On émaillait ainsi l'explication de diverses variantes, en lui donnant

un cachet plus élevé qu'on n'aurait été en droit de l'exiger de cette classe. Nous l'avons quittée avec une conviction profonde de la solidité de l'enseignement, de l'habileté remarquable du professeur, et des progrès réalisés par les élèves, dont la tenue était parfaite.

Plus bas dans l'échelle classique, dans la quatrième division de la coquille (*shell, fourth division*), qui correspond à peu près à notre classe de cinquième, nous avons entendu avec quelque surprise des élèves qui traduisaient avec peine en latin les phrases les plus faciles (*ego et tu tales sumus;* beaucoup disaient *sum* ou *sim;* — *nemo est quin sciat præterita non posse mutari;* plusieurs disaient *possint*) réciter des odes d'Horace. Ils répétaient ce jour-là le magnifique chant de victoire sur Cléopâtre vaincue : *Nunc est bibendum, nunc pede libero...* Il est vrai qu'ils le récitaient mal et machinalement, chaque élève s'approchant à son tour de la chaire, disant exactement les quatre vers de sa strophe, que le sens s'arrêtât ou non à la fin, puis sortant de la classe, où il laissait à ses camarades non libérés encore le soin d'informer le professeur de la destinée ultérieure de la reine d'Égypte.

Nous apprenions le même jour, avec quelque étonnement, qu'il y a en sixième (rhétorique) un professeur spécial de composition, différent du professeur d'explication; que celui-là est chargé de lire et d'annoter une part des copies qu'il rend ensuite aux élèves; que souvent les deux maîtres fonctionnent à la fois dans la même salle, l'un enseignant à un bout, l'autre corrigeant à l'autre. On gagne ainsi du temps, sans nul doute; mais gagne-t-on l'entrain, l'émulation, la contagion du talent qui passe de l'auteur au devoir et de l'élève à son jeune rival?

Pour dire toute notre pensée, il nous semblait, sauf plus ample informé, que l'enseignement des lettres n'était pas assez littéraire, pas assez fécondant pour l'imagination, pour le talent. Il peut faire et il fait des hommes qui connaissent les classiques; nous doutons qu'il soit le moyen le plus sûr pour développer des écrivains.

Le cours d'études est à peu près le même à Harrow qu'à Eton. Les classiques grecs et latins ont une prépondérance à peu près exclusive. On s'occupe peu de littérature anglaise, médiocrement d'histoire et de géographie : c'est surtout une étude de *vacances*. Les mathématiques n'ont été introduites d'une manière obligatoire qu'en 1837. Jusqu'en 1845 on n'y donnait que deux heures de classe et aucune préparation. Aujourd'hui on les enseigne pendant trois heures, et les élèves ont à préparer un devoir. Les professeurs pensent que la moitié environ des élèves qui sortent de la division supérieure ont vu six livres d'Euclide, un tiers ont étudié la trigonométrie, deux tiers ont une connaissance très-passable de l'algèbre. Un petit nombre des élèves de la sixième voient les sections coniques et la mécanique; et ce n'est qu'en leçon particulière que quelques-uns étudient le calcul différentiel.

En ce qui regarde la méthode suivie dans l'enseignement des mathématiques, nous renvoyons le lecteur au chapitre XVI, où nous avons développé ce sujet. Dans la classe à laquelle nous avons assisté (faisant partie de la cinquième), il y avait une vingtaine d'élèves, divisés en quatre sections inégales, suivant leur force. Le professeur a d'abord appelé la première section, qui faisait de l'Euclide. On a expliqué la 14e proposition du IIIe livre. Chaque élève en a démontré une partie; pendant qu'il parlait, les autres suivaient sur la figure. C'était un travail mnémonique. Pendant ce temps, les autres sections travaillaient, chacune à sa tâche. La deuxième section, appelée à son tour, faisait des proportions. Chaque élève lisait une ligne du calcul; le suivant reprenait le fil où son devancier s'était arrêté; le professeur corrigeait verbalement chemin faisant. La troisième faisait des radicaux; la quatrième, des fractions. Les notes que donne le professeur, pour les devoirs qu'il corrige chez lui, vont de 0 à 4.

La partie mathématique nous paraît beaucoup mieux organisée à Harrow qu'à Eton, car le même professeur garde ses élèves pendant tout leur séjour à l'école; leur passage d'une classe littéraire

à une autre ne les fait pas changer de maître de mathématiques; de sorte qu'ils suivent toujours la même méthode, avantage qui nous paraît inestimable.

La déposition écrite du révérend R. Middlemist, l'habile professeur de mathématiques à Harrow[1], nous fait connaître d'autres détails. Il y a quatre divisions de mathématiques : la première, composée en moyenne de 60 élèves, est partagée en six sections de 10 élèves chacune; la deuxième, de 145 élèves, forme huit sections; la troisième, de 72 élèves, en forme quatre, et la quatrième, composée de près de 200 élèves (petit collége), fait douze sections d'environ 18 élèves chacune. Les dix-huit premières sections ont chacune trois heures de classe par semaine, plus à peu près trois heures d'étude. Il en est de même des six premières sections suivantes, qui se composent en tout d'une centaine d'élèves, appartenant à la deuxième, à la troisième et à la quatrième division de la *coquille;* les sections restantes n'ont que deux heures de classe par semaine et deux heures d'étude.

En dehors de ce travail réglementaire, plusieurs élèves prennent des leçons particulières, et M. Middlemist déclare que, dans ces conditions, un élève peut, au bout d'un temps suffisant, entrer bien préparé à l'université, ou se présenter aux concours avec de bonnes chances de succès.

Dans sa déposition écrite, le même professeur nous donne de précieux détails sur l'enseignement des mathématiques à Harrow. Là, comme à Eton, les sections les plus élevées se composent de jeunes gens qui sont en sixième (notre rhétorique), grâce à leurs progrès dans les langues anciennes, et nullement en vertu de leurs connaissances en mathématiques. Les quatre professeurs qui se partagent l'enseignement se trouvent donc avoir dans leurs classes, par suite de ce principe, des élèves d'une force très-différente. Nous avons vu ailleurs que le système anglais du travail individuel et non simultané en classe s'adapte merveilleusement à cette condition de la

[1] *Public schools Commission, Appendix*, p. 284.

diversité de force. M. Middlemist dit qu'il y a plusieurs élèves très-avancés en algèbre, un grand nombre faisant de la trigonométrie, et quelques-uns voyant les sections coniques et la mécanique. Parmi les élèves qui prennent des leçons particulières, on en compte un certain nombre ayant abordé le calcul différentiel. Généralement en sixième on s'occupe de sujets qu'on étudie à Cambridge dans la deuxième année.

Les mathématiques sont donc traitées plus sérieusement à Harrow qu'à Eton. Les élèves ont d'ailleurs six heures par semaine au lieu de trois, et l'on conçoit aisément que les progrès doivent être en rapport avec le temps accordé.

Quant aux sciences physiques, elles se trouvent à peu près sur le même pied dans les deux écoles. Elles ne sont enseignées ni en classe ni en leçons particulières. Pour ne pas paraître les passer entièrement sous silence, on les traite comme l'histoire, malgré la différence essentielle des objets : les élèves ont entre les mains des manuels élémentaires. A la fin de chaque trimestre, on propose un prix à ceux qui en savent le mieux un certain nombre de pages. Vingt ou trente candidats se préparent à cette espèce de concours. « J'ai vu, dit un professeur, des élèves occuper la première place après une étude énergique de deux nuits. En général, ils y consacrent trois ou quatre semaines, à raison d'une heure ou d'une heure et demie par jour. »

Les langues modernes sont modestes dans leurs prétentions : M. Butler ne pense pas qu'on puisse acquérir ou même entretenir à Harrow l'habitude de converser en français et en allemand. La connaissance de la grammaire, la lecture des auteurs, sont le seul but qu'on se propose d'atteindre. Ajoutons que les professeurs de ces langues sont des hommes très-distingués et fort capables d'obtenir des résultats plus considérables, si le temps qu'on leur accorde le permettait.

Ce timide empiétement des études accessoires semble n'avoir pas eu sur les études classiques une influence défavorable. Le temps,

cette grande et universelle excuse qu'on oppose dans les écoles anciennes à toute demande d'innovation, a suffi jusqu'ici à toutes les nouvelles études de mathématiques, de langues vivantes, de géographie et d'histoire.

« Dans votre opinion, demandait lord Lyttelton à l'un des anciens élèves les plus brillants d'Harrow, actuellement étudiant à Oxford, l'étude des sujets modernes diminue-t-elle l'attention donnée aux auteurs classiques?

— « Pas le moins du monde (*not in the least*).

— « Elle n'apporte aucun obstacle aux lettres anciennes?

— « Aucun.

— « Et le temps suffit à tout?

— « Parfaitement. »

L'opinion des professeurs d'Harrow, sans se prononcer d'une manière aussi hardie, ne nous semble pas infirmer ce témoignage.

L'émulation nous semble plus active à Harrow qu'à Eton : les prix sont disputés, dit-on, avec plus d'ardeur; le système de promotion d'une classe à l'autre exige et provoque plus d'efforts; il y a moins de congés. La somme moyenne du travail des élèves est évaluée à six heures par jour.

« Pensez-vous, demandait un des commissaires de la Reine à un maître d'Eton qui a professé successivement dans les deux établissements, pensez-vous, en comparant les deux écoles, qu'on travaille plus à Harrow qu'à Eton?

— « Non, je ne le pense pas; mais, en considérant la somme de travail que nous obtenons des élèves d'Eton, sans organisation, je crois que, si nous avions l'organisation d'Harrow pour nous aider, nous en obtiendrions bien davantage. »

Une différence bien marquée entre les deux écoles, et qui exerce une influence considérable sur la discipline et l'esprit des élèves, c'est que le système *monitorial,* à peu près nul à Eton, du moins en dehors du *collége,* est au contraire très-florissant et hautement apprécié à Harrow.

Les moniteurs sont les quinze premiers élèves de l'école, pourvu toutefois qu'ils aient atteint au moins l'âge de seize ans. Ils ne sont pas nécessairement les plus distingués et les plus capables de tous; ce sont du moins des jeunes gens qui ont monté de classe en classe soit par concours, soit par ancienneté, et qui représentent ainsi pratiquement le savoir et le sentiment de la règle. Ils sont investis d'une autorité officielle; ils peuvent punir, mais sauf le droit d'appel, par une tâche extraordinaire, par la réprimande, et même par des coups de baguette. Ils en peuvent donner jusqu'à neuf sur le dos. Le principal ne se dissimule point les inconvénients possibles de cette délégation de l'autorité entre les mains des enfants, mais il pense que ces dangers sont prévenus à Harrow par l'esprit et les traditions de l'école, et par la vigilance des maîtres. Il attache le plus grand prix à ce système, comme ressort de gouvernement, et déclare de la manière la plus expresse sa conviction « qu'aucune grande école ne peut prospérer longtemps sans y avoir recours. » Le sous-principal partage entièrement cette manière de voir. Il ne conçoit pas « qu'une grande maison, qu'une nombreuse école publique puisse être gouvernée sans un bon système monitorial, » et il pense que celui d'Harrow fonctionne d'une façon « extrêmement satisfaisante. »

Maintenir l'influence prépondérante entre les mains des élèves les plus haut placés sur l'échelle des études, tel est l'objet principal du système; et il paraît qu'on l'atteint à Harrow. Les enfants qui se distinguent dans les jeux par leur adresse, par leur force physique, prennent naturellement un grand empire : il est bon de contre-balancer cette influence en créant au-dessus d'eux une autre autorité, régulière, officielle, et à coup sûr plus élevée dans son principe et plus morale dans ses tendances.

CHAPITRE XXIV.

RUGBY.

« Assez près du point central de l'Angleterre, dit un poëte anglais, est une petite ville irrégulièrement bâtie en briques et peu ornée par l'architecture. Seulement, si vous l'abordez du côté du sud, vous remarquez un monument d'un gothique douteux, qui lève sa tête d'un air grave, académique, non messéant à sa destination réelle : car c'est le siége d'une institution collégiale, un centre d'éducation classique[1]. »

La ville de Rugby, qui compte environ huit mille habitants, est située à une trentaine de lieues de Londres, dans le comté de Warwick, près de la source du Haut-Avon. A quelques milles de là est Lutterworth, où fut brûlé Wiclef; un peu plus bas se trouve Stratford, où naquit Shakspeare. Rugby, appelé *Rocheberie* dans le *Domesday-book*, n'était encore, sous le règne d'Élisabeth, qu'un village de soixante-neuf maisons et d'un peu plus de trois cents âmes. Un épicier de Londres, Lawrence Sheriff, qui possédait quelques propriétés à Rugby, y érigea par testament, comme on le faisait si souvent au XVIe siècle, une école pour l'instruction des enfants du village; il affecta à cette fondation, et au salaire du maître unique qui devait y enseigner, quelques terrains tant au comté de Warwick que dans le voisinage de Londres, et institua deux de ses amis comme fidéicommissaires chargés de réaliser ses *charitables* intentions (*Rugby charity*).

[1] There is a little town, within short space
Of England's central point, of various brick
Irregularly built, nor much adorned
By architectural craft; save that, indeed,
As you approach it from the south, a pile
Of questionable gothic lifts its head
With somewhat of a grave, collegiate air,
Not unbefitting what in truth it is :
A seat of academic discipline
And classic education.

(JOHN MOULTRIE, *The Dream of life.*)

L'école, fondée en 1567, fut longtemps languissante : les propriétés léguées rapportaient peu; les fidéicommissaires prétendaient avoir droit à la meilleure part des revenus. Enfin, après plus d'un siècle, divers arrêts rendirent à l'école la jouissance de ses biens; de nouveaux baux en augmentèrent l'importance; l'agrandissement de la ville de Londres donna une valeur énorme au terrain de Middlesex, exclu jusqu'alors de ses murs, et Rugby devint une riche et puissante maison.

L'école, pendant ces vicissitudes, avait renouvelé plusieurs fois son enveloppe. Elle se logea d'abord dans une seule grande salle, construite exprès par les gouverneurs dans le village même, et attenant à la maison de Lawrence Sheriff, qui fut affectée à la demeure du maître. Deux cents ans plus tard, comme la salle tombait en ruine, on en bâtit une autre, une grande masse de briques, aussi laide à voir qu'on puisse l'imaginer. Mais ce qui rendait le nouveau local fort précieux, c'est que la propriété dont il faisait partie contenait quatre vastes terrains, aptes aux récréations des écoliers et aux futures constructions. L'école grandissait : la masse de briques devint trop étroite. Vers 1780, le docteur James fut obligé de transporter la classe des grands dans une grange voisine, où elle resta pendant vingt ans, et qui servit à la fois de grande classe et de chapelle. Enfin, en 1809 et 1814, les fidéicommissaires, autorisés par la cour de la chancellerie, construisirent le vaste édifice, d'*un gothique douteux*, mais imposant, qu'occupe aujourd'hui la florissante école de Rugby.

La prospérité de cet établissement est loin d'avoir suivi une progression continue. Le chiffre de ses élèves accuse, au contraire, les plus étranges fluctuations. Il s'élève, en quatre ans, de 70 à 281; il passe, en vingt années, de 381 à 52; il revient, en seize ans, de 52 à près de 300. A l'époque de notre visite, en 1865, il était de 496. Ici, comme à Harrow, l'autorité du principal étant en fait presque absolue, on conçoit que la prospérité de l'école dépend en grande partie du maître qui la dirige.

De 1828 à 1842, Rugby eut la bonne fortune d'avoir pour chef un homme dont la mémoire est environnée du respect et de l'admiration de tous les instituteurs anglais, le docteur Thomas Arnold, qui, par son influence morale et la sagesse de ses réformes, laissa une empreinte ineffaçable, non-seulement sur l'école dont il était principal, mais encore sur tout l'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne.

Son œuvre trouva à Rugby de dignes continuateurs, dont le premier fut le docteur Tait, aujourd'hui évêque de Londres, et le dernier, le principal actuel, le docteur Temple, l'un des esprits les plus éclairés et des plus savants maîtres que possède le professorat anglais.

Un trait remarquable distingue d'abord Rugby d'Eton : nous avons vu que, dans cette dernière école, maîtres et principaux sont toujours d'anciens élèves de la maison. A Rugby, quoique l'acte du parlement de 1777, qui forme la charte de l'institution, prescrive de donner la préférence, dans l'élection du principal, au candidat, d'ailleurs capable, qui aurait fait ses études dans l'école même, aucun principal élu depuis lors n'a été un ancien élève. Rugby a donné des chefs très-distingués aux autres écoles, mais il leur a emprunté tous les siens. De là peut-être un caractère moins exclusif, moins traditionnel et plus accessible à toute sage innovation, soit dans la discipline, soit dans les méthodes d'enseignement.

Rugby n'est pas, comme Eton, un *collége* : il n'a pas, pour le gouverner, un état-major de prévôt et d'agrégés richement dotés, à peu près inactifs et entravant l'action possible du corps enseignant. Il y a bien à Rugby cinq hommes qui portent le titre d'agrégés (*fellows*); mais ce sont des professeurs, étrangers au gouvernement de la maison, et dotés seulement par l'administration d'une pension viagère, qui est pour les uns de 2,500 francs, pour les autres de 5,000 francs, et qui s'ajoute aux autres parties de leur traitement. Leur nombre n'est point fixé d'une façon régle-

mentaire, et il est probable qu'on ne fera de longtemps aucune nouvelle nomination[1].

L'administration de Rugby ressemble beaucoup à celle d'Harrow. Le corps gouvernant se compose de douze fidéicommissaires, gentlemen du Warwickshire et des comtés voisins. Institué en 1777 par acte du parlement, ce conseil se recrute lui-même par élection : il gère la propriété de l'école, lui donne des règlements, en choisit, en destitue au besoin les maîtres, et jouit, en droit, d'un pouvoir presque illimité. En pratique, ce pouvoir est loin d'être gênant ou tracassier. Les douze gouverneurs, riches propriétaires, gens du monde et de la haute société, laissent au principal qu'ils ont élu pleine liberté d'action. Tous les règlements, tous les détails scolaires, sont, en fait, l'œuvre du principal : le choix même de ses assesseurs, nommés par le conseil, est toujours inspiré par lui. Pourvu que le chef de l'école soit un homme d'esprit, et, si l'on juge le passé par le présent, il y a lieu de croire qu'il l'est toujours, il porte légèrement le joug d'une telle autorité. Aussi, lorsqu'en 1863 les commissaires de la Reine parlèrent de modifier la composition du conseil par l'addition de quelques sommités littéraires et scientifiques, le principal n'eut pas de peine à démontrer aux fidéicommissaires actuels qu'ils étaient très-suffisants pour leur œuvre, et que l'addition proposée aurait à coup sûr plus d'inconvénients que d'avantages[2]. Cette fois encore, tout le conseil fut de son avis.

Le principal de Rugby doit, aux termes de l'acte du parlement,

[1] L'école a encore, d'après ses statuts, d'autres pensionnaires d'un ordre moins élevé, mais intéressants aussi, et dont nous devons mentionner l'existence; ceux-ci sont en nombre fixe, et personne ne songe à réduire ce nombre : ce sont douze pauvres, *alms-men* (le fondateur n'en avait institué que quatre; Rugby a grandi en charité comme en tout). Chacun d'eux reçoit de l'administration la jouissance d'une petite maison, exempte de loyer, de taxes et de réparations, une somme annuelle de 452 fr. 75 cent. avec une robe et deux voies de charbon.

[2] *To the honourable the trustees of Rugby School, Report for the year 1863-1864 by the head-master*, p. 3 et 4.

être « maître ès arts d'Oxford ou de Cambridge, et protestant de l'Église d'Angleterre. » En fait, il est toujours membre du clergé, et, depuis le docteur Arnold, il exerce dans l'école les fonctions de chapelain.

Les professeurs sont aujourd'hui dix-neuf, tous gradués d'Oxford ou de Cambridge. Sur ce nombre il y a quatorze professeurs classiques : on voit la proportion! L'école a, en outre, un maître d'écriture, deux de musique et deux de dessin. Cet ensemble constitue un corps enseignant des plus distingués, dont les membres sont souvent choisis pour remplir des postes d'une haute importance dans d'autres établissements d'instruction.

Le principal, professeur lui-même de la plus haute classe (la sixième), nomme ses assistants, soit d'une manière directe, soit (ce qui a lieu pour les sept plus anciens) par la main du conseil; il assigne à chacun sa division, suivant toujours l'ordre d'ancienneté, tant qu'il s'agit des basses classes, mais se réservant, pour les classes supérieures, l'entière liberté du choix.

L'autorité du principal sur le corps des professeurs est donc à peu près complète : en cas d'abus, ceux-ci auraient le droit d'appel aux fidéicommissaires. De plus, une sage coutume, introduite par le docteur Arnold, s'est perpétuée sous ses successeurs, c'est celle de convoquer tous les mois en conseil tous les membres du corps enseignant, qui ont ainsi voix consultative dans la direction de l'école. « Le docteur Arnold, dit son biographe[1], ne s'offensait pas de rencontrer quelquefois dans ces assemblées une opposition et un vote contraire au sien. » Nous avons déjà vu à l'école d'Harrow ces excellentes réunions, où la discussion appartient à tous et la décision à un seul, comme la responsabilité.

De même que les autres écoles publiques, Rugby est un externat environné de pensions. Ces pensions (*houses*) sont toutes tenues, comme celles d'Harrow, par les professeurs de l'école. Il n'y a

[1] Arthur Stanley, aujourd'hui doyen du chapitre de Westminster, *Arnold's Life and Letters*, 2 vol.

plus, comme à Eton, de *maisons de dames* : le docteur Arnold, jaloux d'assurer à ses assesseurs une rétribution convenable, leur a réservé exclusivement le droit de recevoir des pensionnaires. C'est le principal qui accorde aux professeurs l'autorisation de tenir une maison; mais, dans ces désignations, il ne s'écarte jamais de l'ordre d'ancienneté. Nous avons dit plus haut[1] que ces pensions sont au nombre de huit, y compris celle du principal, qui contient soixante et treize élèves. Des sept autres, la plus grande reçoit cinquante enfants; la plus petite, quarante-deux. Rugby n'a donc pas, comme Harrow, un certain nombre de pensions de six ou sept élèves, où les soins sont plus attentifs et la surveillance morale des maîtres plus intime. La clientèle de Rugby diffère de celle des deux premières écoles dont nous avons parlé. Elle appartient à la classe moyenne supérieure (*upper middle class*). Elle demande moins de confortable dans les soins matériels, les rémunère moins richement, et s'attache, avant tout, à une solide éducation, qu'elle achète plus volontiers par un sérieux travail. NIL SINE LABORANDO, telle est la devise de Rugby. Si Eton, ou bien Harrow, sont le *lycée Bonaparte* de l'Angleterre, l'école de Lawrence Sheriff en est le *Charlemagne*. Aussi la foule se presse-t-elle à ses portes : on n'admet guère, chaque année, qu'un tiers des postulants. Peut-être s'étonnera-t-on qu'avec cette popularité, le nombre total des élèves n'atteigne pas cinq cents : il faut se souvenir que nul n'est admis à l'école s'il n'est premièrement reçu dans la pension d'un maître. Or chacune de ces pensions est déjà trop pleine, et l'on ne peut en augmenter le nombre sans en affaiblir le revenu, sans diminuer, par conséquent, les avantages que les maîtres les plus expérimentés trouvent au service de l'école, et que tous les maîtres espèrent y trouver à leur tour.

L'école n'a pas de boursiers pensionnaires (*collegers*) : les privilégiés de la fondation (*boys on the foundation*) sont un certain

[1] Au chapitre v, p. 29, où nous avons donné quelques détails financiers relatifs aux pensionnats.

nombre d'élèves exemptés seulement des frais d'études, que les fidéicommissaires payent à leur place au principal. Ces exonérés représentent les enfants du village pour qui Lawrence Sheriff avait créé son école; mais, si l'on en excepte une trentaine environ sur soixante et dix, il s'en faut bien qu'ils appartiennent à la même classe sociale. La majorité se compose, comme à Harrow, d'enfants de la bourgeoisie, dont les familles viennent s'établir à Rugby, pour acquérir, suivant la lettre des statuts, le droit à une éducation quasi-gratuite. Le nombre des postulants de ce genre était si considérable que le conseil d'administration a été obligé d'exiger des parents deux ans de séjour préalable à Rugby avant de leur accorder le droit établi par le fondateur.

Ce privilége, même ainsi restreint, est menacé d'une suppression complète. Le principal propose de le remplacer d'abord par une école commerciale et professionnelle, analogue à l'*école anglaise* d'Harrow, qui réaliserait pour les vrais habitants de Rugby les charitables intentions de l'épicier donateur; ensuite par des bourses véritables, des pensions annuelles de 1,000 à 1,500 francs, valables pour quatre années, et accordées sans condition de résidence préalable à tous les enfants sortis avantageusement du concours. Le système de la libre concurrence, qui assure les priviléges aux plus dignes, grandit chaque jour en Angleterre, et les établissements qui l'ont adopté forcent les autres à marcher dans la même voie. « Il faut absolument, dit le docteur Temple dans son rapport au conseil d'administration, empêcher les autres écoles qui recrutent leurs boursiers par la voie du concours de nous priver de nos meilleurs éléments de succès. L'école finirait nécessairement par décliner, si ses rivales enlevaient périodiquement l'élite des jeunes talents[1]. »

Les professeurs sentent si vivement cette nécessité, qu'ils se sont cotisés volontairement, il y a déjà plusieurs années, pour créer dix

[1] *Report of the head-master for the year 1864-1865.*

bourses, auxquelles le principal désire que les fidéicommissaires en ajoutent dix autres, toutes données au concours.

Outre ces bourses, tenables à l'école même, Rugby, comme les autres écoles publiques, offre aux élèves qui la quittent, après trois années au moins d'études, d'autres bourses, dont ils peuvent jouir pendant quatre ans à l'une des universités. Ces bourses, données aussi par suite d'un concours qui a pour juges trois examinateurs spéciaux, nommés par les vice-chanceliers d'Oxford et de Cambridge, sont au nombre de vingt, et d'une valeur de 1,000 à 2,000 francs. On en décerne au moins cinq chaque année, sans préjudice des prix nombreux de 3, de 6, de 10 livres sterling (75, 150, 250 fr.) offerts à l'émulation des meilleurs élèves. A Rugby, comme partout en Angleterre, on a compris que le grand ressort des études, c'est la volonté, et que tout est gagné quand on a déterminé élèves et professeurs à vouloir absolument le succès.

Parmi les moyens d'émulation spéciaux à Rugby, il faut mettre au premier rang son système de promotion. C'est en principe celui de Winchester dans toute sa rigueur[1]. Aucun élève ne passe d'une classe à l'autre sans avoir conquis son avancement par son travail et par ses progrès réels. La promotion est toujours individuelle. Deux éléments, comme dans la plupart des écoles, concourent à la produire, les *notes de chaque jour* et l'*examen semestriel*. Ces épreuves présentent néanmoins quelques traits particuliers à Rugby et que nous allons signaler.

La classe de sixième (la plus haute) est examinée en juin par les délégués d'Oxford et de Cambridge. Les professeurs de Rugby examinent, à la même époque, les autres classes, et, au mois de décembre, l'école tout entière. Ces examens embrassent toutes les matières de l'enseignement.

A l'examen de juin, tous les élèves de l'école supérieure (grand collége), c'est-à-dire les trois plus hautes classes après la sixième,

[1] Voir ci-dessus, p. 97.

composent ensemble. Ils traitent par écrit les mêmes sujets, et leurs copies sont jugées par le même correcteur, qui en fixe la valeur par un chiffre. Les notes gagnées ainsi par chaque élève dans ses diverses compositions sont additionnées ensemble, et la somme s'appelle *notes d'examen*. Dans cette épreuve, tous les élèves, à quelque classe qu'ils appartiennent, luttent à armes égales. L'élève qui a suivi la division des *vingt*, la plus élevée après la sixième[1], peut fort bien être classé en compositions après un écolier de cinquième inférieure. Mais dans les notes de *chaque jour*, données par le professeur de chaque classe, et qui forment un autre élément de promotion, les élèves des classes supérieures ont un avantage sur ceux des divisions plus basses. Par exemple, si le meilleur élève de cinquième a obtenu une somme de 5,000 points par ses notes de chaque jour, le professeur de la classe des *vingt* (immédiatement supérieure à la cinquième) ajoutera à la somme des notes quotidiennes de chacun des siens le chiffre exactement nécessaire pour que le dernier ait également 5,000 points. Ainsi il n'y a pas concours entre les diverses classes pour les notes quotidiennes, mais il y a entre elles une lutte très-animée pour les notes d'examen. Il arrive constamment que des élèves de cinquième prennent le pas sur quelques élèves des *vingt*. L'examen terminé, une liste générale est dressée d'après l'ensemble des deux sortes d'épreuves, compositions et notes de chaque jour, et cette liste détermine la classe et le rang de chaque élève pour le semestre suivant.

Le même système de compositions et de classement est suivi pour les élèves de l'école moyenne (les quatre classes suivantes), qui concourent également tous ensemble.

A Noël a lieu pour chaque classe un autre examen; mais cette fois les classes diverses ne composent pas ensemble.

Enfin deux autres fois par an, à des époques intermédiaires,

[1] Voir le tableau des classes, p. 91.

il y a encore des promotions, mais celles-ci se font uniquement d'après les notes quotidiennes. Il peut donc y avoir quatre promotions par an : mais l'avancement est toujours individuel, toujours acheté par le travail.

Outre toutes ces épreuves, le principal visite personnellement, chaque mois, les classes où il n'enseigne pas (laissant alors sa propre classe à son suppléant, ou *maître de composition*); il interroge oralement les élèves et s'assure de leurs progrès. Ces inspections contribuent à maintenir dans toute l'école l'unité d'esprit et de méthode.

Le temps qu'un élève intelligent et laborieux passe dans la même division est d'environ quatre mois; un enfant indolent ou mal doué y reste ordinairement trois fois autant, c'est-à-dire un an. En moyenne, les élèves de l'école supérieure franchissent une division en sept mois; ceux de l'école inférieure (petit collége), en cinq ou six.

Nous avons signalé, en décrivant les différents systèmes de promotion suivis dans les écoles anglaises, l'inconvénient possible de celui de Winchester, adopté, comme on vient de le voir, à Rugby. Il consiste à laisser stagner dans les classes inférieures des élèves grands et paresseux, qui deviennent les tyrans de leurs jeunes camarades et le fléau de la discipline. A ce mal Rugby applique un remède héroïque, une limite d'âge sévèrement imposée à chaque classe. Nul élève ne peut rester dans l'école basse (le petit collége) après quinze ans, dans l'école moyenne après dix-sept, dans l'école supérieure au-dessous de la sixième après dix-huit, dans la sixième enfin, ni par conséquent dans l'établissement, après dix-neuf ans. Le principal a cependant le droit d'autoriser quelques dérogations à cette règle.

Rugby réalise donc, jusqu'à un certain point, par ces sages mesures, la devise d'une autre école anglaise, qui devrait être celle de toutes les écoles : *Aut disce aut discede.* Toutefois, tout en s'efforçant d'en restreindre les conséquences extrêmes, il adhère

au principe général des autres institutions d'enseignement de ce pays, qui est de laisser aux élèves une grande part de liberté. « Une certaine dose de paresse, dit le docteur Temple, est le résultat inévitable de tout système qui se propose de livrer les élèves à eux-mêmes. La liberté implique la faculté de mal faire : quelques enfants en useront en ce sens, quoi que nous fassions. » Rugby cherche moins à contraindre qu'à exciter; il appelle vers l'étude plus qu'il ne châtie la négligence; il agit plutôt par attraction que par compulsion; il met des poids dans la balance de la volonté.

Ce système donne des résultats excellents. La liste des succès de Rugby aux universités est longue et brillante. Nous avons entendu citer entre autres l'année 1857, *annus mirabilis*, où il enleva presque toutes les bourses offertes au libre concours de toutes les écoles. « La liste générale des distinctions qu'il a obtenues, disent les commissaires de la Reine, prouve que son enseignement littéraire n'est surpassé nulle part, que la connaissance positive des auteurs classiques l'élève au premier rang, et que, pour le talent d'écrire, il occupe une position très-honorable parmi les écoles publiques. »

L'enseignement des mathématiques est, à Rugby, organisé de la même manière et donné d'après les mêmes méthodes que dans les écoles que nous connaissons déjà. Chaque élève reçoit, en moyenne, trois leçons de mathématiques par semaine, sans compter les répétitions. Ceux qui ont besoin, sous ce rapport, d'une préparation spéciale, peuvent obtenir la permission de renoncer à quelques autres parties de l'enseignement, les vers latins par exemple ou quelques séances de la répétition classique.

Une langue moderne au moins est obligatoire. La plupart des élèves en étudient deux : il ne semble pas que les résultats obtenus diffèrent sensiblement de ceux des autres écoles publiques.

On a voulu, par une mesure heureuse, mais intempestive, établir *pour les élèves les plus avancés* en français une *classe de conversation*. Les résultats ont accusé le vice du système : le professeur faisait

la conversation tout seul. Il a été obligé de transformer cette leçon même en un exercice de lecture et de traduction. Ce n'était pas *à la fin* mais *au début* des études françaises qu'il fallait placer et mêler aux autres travaux les exercices de conversation.

Le cercle des études est plus large à Rugby qu'à aucune autre des anciennes écoles. De toutes celles que nous avons visitées, c'est la seule où les sciences physiques entrent dans le cours régulier. On les y enseigne depuis 1849, époque où l'université d'Oxford, modifiant son système d'enseignement, établit des cours de physique sanctionnés par des examens et des classifications honorifiques dans la collation des grades. C'est l'évêque présent de Londres, le docteur Tait, alors principal, qui communiqua à son école l'impulsion nouvelle donnée par l'université. En 1859, les fidéicommissaires bâtirent un amphithéâtre avec un laboratoire, et achetèrent une partie des instruments. En 1864, le docteur Temple organisa et régularisa l'enseignement. Trois professeurs y furent attachés, l'un deux d'une manière exclusive. Les sciences naturelles commencent à la limite inférieure de l'école moyenne et sont obligatoires alors pour tous les élèves, jusqu'au seuil de l'école supérieure, où elles deviennent facultatives et en même temps plus sérieuses : elles prennent alors, pour ceux qui les continuent, la place de la langue allemande, qu'étudie dans cette période le reste de l'école. Deux classes, soit d'histoire naturelle, soit de physique et de chimie, ont lieu chaque semaine pour chacune des deux divisions. L'enseignement a pour base un manuel classique[1], que le professeur explique par des expériences et des figures; des questions adressées aux élèves l'assurent qu'il a été compris; des notes prises en classe et rédigées ensuite sont corrigées au moins une fois par quinzaine par le professeur de physique, comme le thème latin l'est par le professeur classique. Un laboratoire est ouvert aux études personnelles des élèves, sous la direction du maître.

[1] Par exemple Fownes' *Chimistry*.

Nous avons assisté à une de ces leçons, et nous avons été charmés de la lucidité de l'exposition de la part du professeur et de l'intérêt que les jeunes auditeurs trouvaient évidemment à l'entendre. Après la classe, un bon nombre restaient groupés autour de sa table pour examiner de près les échantillons et lui adresser des questions diverses.

Le principal considère l'introduction d'un enseignement méthodique des sciences expérimentales comme une tentative sur le succès de laquelle il n'ose encore exprimer une opinion. « Il nous faudra quelque temps encore, dit-il, pour décider si les études classiques souffrent de cette addition. »

Rugby est une école progressive, mais qui n'avance qu'avec sagesse. La première condition que le docteur Temple s'est imposée, quand on a songé à élargir le cercle de l'enseignement, c'est de fortifier de tout son pouvoir les vieilles études classiques. « Le désir exprimé par les commissaires de la Reine de nous voir enseigner de nouvelles matières, disait-il dans son rapport de 1864 au conseil d'administration, est pour nous un motif nouveau d'attacher plus d'importance que jamais à l'enseignement classique. L'introduction des sujets accessoires doit être une expérience; mais je n'hésite pas à la tenter, si en même temps nous perfectionnons de toutes nos forces notre enseignement littéraire. Sans cette précaution, je crains que nous n'échouions de la pire manière, je veux dire en sacrifiant une bonne instruction classique à un savoir scientifique superficiel. »

C'est à la suite et en conséquence de cette idée qu'il proposait d'établir vingt bourses de 1,000 à 1,500 francs, décernées par concours et principalement aux succès en littérature classique.

La musique et le dessin, si tièdement étudiés ailleurs, ont toujours été relativement plus favorisés à Rugby. Quoique facultatif, l'enseignement de ces deux arts peut néanmoins entrer en ligne de compte dans l'avancement d'un élève. « Non-seulement des prix spéciaux sont décernés pour ce travail, mais un jeune dessinateur de mérite peut gagner, par ce talent, trois ou quatre places sur

la liste de promotion dans le cours de l'année. » Une impulsion décisive a été donnée tout récemment à ces utiles et agréables études. L'école n'avait autrefois qu'un seul maître pour chacun de ces enseignements; on vient d'en instituer deux. Un *examinateur* ou inspecteur spécial pour la musique dirige et stimule les efforts des professeurs. Le prix des leçons, payé auparavant comme *extra* par quelques élèves, est compris aujourd'hui dans le total des frais d'étude et acquitté également par tous. Le principal voulait (chose très-raisonnable) rendre l'un des deux arts obligatoire pour chaque élève pendant les deux premières années de son séjour à l'école, pour le laisser ensuite facultatif. C'est le système suivi aujourd'hui en France pour les langues vivantes. C'était le moyen de sonder les aptitudes et de soustraire les dispositions inconscientes à la négligence et à l'incurie individuelles; de plus, faire étudier tous les élèves, c'était la conséquence très-logique de la mesure qui faisait payer à tous les honoraires des professeurs. Le conseil d'administration, fidèle aux habitudes anglaises, a mis la liberté avant la logique, et conservé à l'enseignement des arts son caractère facultatif. Toutefois, l'organisation nouvelle a été assez bien combinée pour augmenter considérablement le nombre des étudiants volontaires. Le chiffre des élèves, qui à l'époque de l'enquête des commissaires royaux (1863) était d'environ cinquante pour chacune des deux branches d'études, était monté, à l'époque de notre passage (1866), à cent trente pour la musique, et pour le dessin à quatre-vingt-neuf. Ce dernier chiffre eût été plus élevé encore, mais, chose étrange, le principal en était encore à solliciter la construction d'une salle de dessin.

Outre les leçons données en classe, les élèves de Rugby, à l'exception de ceux du petit collége et de la classe supérieure (sixième), reçoivent tous, comme les élèves d'Eton et d'Harrow, les soins particuliers d'un maître qu'on nomme leur *tuteur*, et dont ils sont les *pupilles*.

Nous avons expliqué en quoi consiste le système tutorial dans

les écoles anglaises en général; nous nous bornerons à noter ici les caractères particuliers de celui qui fonctionne à Rugby.

Tous les professeurs classiques, excepté trois, les quatre professeurs de mathématiques et les deux maîtres de langues vivantes, sont en même temps tuteurs, chacun dans sa spécialité, et peuvent recevoir, la plupart d'entre eux, jusqu'à cinquante pupilles. D'ordinaire, le maître de pension est tuteur de ses pensionnaires; mais comme le principal, qui tient, ainsi que nous l'avons dit, une pension de soixante et treize élèves, n'exerce pas les fonctions tutoriales; comme, de plus, chaque professeur ne peut les remplir que dans sa spécialité, il s'ensuit que le tuteur n'est pas toujours exclusivement le maître de la maison.

C'est vers la fin du siècle dernier que deux principaux, venus d'Eton, introduisirent à Rugby le système tutorial. Il consistait d'abord à donner à l'élève un complément de la classe, à corriger une partie de ses devoirs, qu'il présentait ensuite au professeur en double expédition, savoir : la copie primitive, telle qu'il l'avait remise au tuteur, et la copie corrigée faite d'après les observations du tuteur et exempte des fautes par lui signalées. En cinquième, quand on arrivait à Pindare et aux tragiques grecs, le tuteur aidait son pupille à préparer les passages les plus difficiles de l'explication qui devait être faite en classe.

Vers 1828, le docteur Arnold modifia les fonctions des tuteurs: tout en leur conservant la tâche que nous venons de décrire, sauf la préparation des auteurs vus en classe, laquelle ne doit plus être faite en répétition, il voulut que, pendant deux heures au moins par semaine, les élèves fissent avec leurs tuteurs un travail spécial, une lecture ou explication d'auteurs différents de ceux que le professeur fait expliquer. Cet enseignement, bien que distinct du travail de la classe, entre néanmoins comme élément dans les examens semestriels, et contribue ainsi à la promotion.

La répétition a donc, à Rugby, deux objets, d'abord la correction d'une portion des devoirs de la classe, ensuite un travail étranger

et additionnel. De ces deux exercices le premier nous semble excellent et presque indispensable; le second serait fort utile aussi, s'il était plus individuel, plus approprié aux besoins personnels de chaque élève. Mais, en fait, il n'en est pas ainsi. La répétition n'est guère qu'une classe de plus, et une classe composée d'élèves aussi nombreux et plus inégaux en force que la classe régulière et obligatoire. Chaque tuteur a une cinquantaine de pupilles. Il les partage en deux séries, ceux de l'école moyenne et ceux de l'école supérieure. Tous les pupilles de chaque série font en même temps le même travail. Tous les tuteurs s'entendent au commencement de chaque année pour adopter un même programme, qu'ils suivent tous en même temps avec chacune de ces deux divisions.

On se demande d'abord quel profit pour les élèves offrent ces classes accessoires, et pourquoi, si le nombre des classes régulières est insuffisant, on ne préfère pas l'augmenter. Le docteur Temple signale deux avantages à ce travail des tuteurs. « D'abord, dit-il, il les met perpétuellement en contact avec leurs pupilles pendant plusieurs années, tandis que le professeur ne les retient guère qu'un semestre; ensuite il donne au tuteur l'occasion de s'occuper, avec des enfants de différente force, de matières qu'il risquerait d'oublier s'il se renfermait dans ses fonctions de professeur. » Nous concevons l'utilité possible du rôle de tuteur, mais nous n'aimons guère que la répétition, au lieu d'être une direction presque individuelle, devienne une seconde classe, faite dans des conditions moins bonnes que la première.

Nous préférons de beaucoup le travail particulier de la classe supérieure (sixième), qui n'a pas de tuteurs, et dans laquelle chaque élève choisit à son gré, et avec les conseils du principal, deux ou trois ouvrages qu'il prépare pour l'examen semestriel. Il est vrai qu'au-dessous de la sixième les élèves pourraient n'être pas capables de cette tâche, ou du moins auraient besoin de conseils plus fréquents.

Il faut le dire, il y a là une question financière : chaque tuteur

a trop de pupilles, parce qu'on ne peut, sans léser des intérêts respectables, augmenter le nombre des tuteurs.

« Le trop petit nombre des maîtres, » c'est un inconvénient qu'on rencontre dans plusieurs grandes écoles anglaises et que le principal de Rugby paraît vivement sentir. Il en souhaiterait quatre de plus. Mais un obstacle qu'il fait ressortir avec une netteté remarquable l'empêche de les appeler. Nous transcrivons ici ses propres paroles, tout empreintes de l'esprit positif des Anglais, mais pleines aussi d'enseignements pour nos lycées et colléges de France :

« Il peut sembler facile d'engager de nouveaux maîtres moyennant un salaire inférieur. Mais ce serait une amélioration achetée par un sérieux dommage. Des hommes capables ne peuvent se trouver au-dessous d'un certain prix. Le travail est dur : il faut qu'un homme ait le moyen de mettre de l'argent en réserve pour l'époque où il ne pourra plus le continuer... De plus, la capacité qui constitue un excellent maître suppose la combinaison d'un grand nombre de qualités; et les hommes qui réunissent ces qualités sont proportionnellement rares. En conséquence, leur prix est élevé...

« Le traitement des maîtres est réglé par la loi de l'offre et de la demande, comme toute chose appréciable en argent. Les arrangements pris à Rugby en 1858 ont réduit le revenu d'une place de professeur aussi bas qu'on peut le faire avec prudence. A cette époque, je pouvais aisément obtenir le service des hommes du premier mérite : à présent je trouve que cela est possible encore, mais n'est plus aisé. Un pas de plus, la chose deviendrait impossible, et nous ne trouverions plus que des maîtres de seconde valeur. »

Pour comprendre toute la portée de ce raisonnement, il faut savoir que le moins rétribué des professeurs classiques de Rugby reçoit 6,000 francs comme maître et environ 7,000 francs en qualité de tuteur, sans préjudice des bénéfices que peuvent réaliser

ceux d'entre eux qui ont des pensionnaires, bénéfices qu'on ne saurait évaluer à moins de 12,000 francs. L'ensemble de ces traitements est beaucoup plus élevé pour les plus anciens professeurs, dont quelques-uns, comme nous l'avons dit, gagnent à Rugby plus de 40,000 francs.

Les classes, les répétitions, les études qui les préparent ou les repassent, n'occupent pas toute la journée de l'écolier. A Rugby, comme dans les autres maisons, les jeux gymnastiques s'en réservent une large part. Cependant il faut observer que le divertissement favori de cette école n'est pas tant le cricket que le ballon (*foot-ball*). Ce dernier jeu, moins scientifique et plus fatigant, atteint beaucoup mieux, selon nous, le but que doivent se proposer de pareils exercices dans une école publique.

Nous croyons faire une chose utile et féconde en méditations pour nos colléges de France, en décrivant la distribution de la journée dans une des plus laborieuses institutions de l'Angleterre, distribution qui du reste est à peu près la même dans toutes les écoles anglaises. Rugby commence à s'éveiller vers six heures et demie en été. Aucune règle ne détermine l'heure du lever des élèves, mais, comme les prières commencent à sept heures, une demi-heure n'est pas de trop pour s'habiller et aller en classe. En hiver, la première leçon est à huit heures. Un mois avant et un mois après Noël, on déjeune avant la classe du matin. On a trouvé dans cette mesure non-seulement un remède salutaire contre les indispositions factices, qui auparavant faisaient quelquefois manquer la première leçon, quand le temps était froid, mais encore une précaution sanitaire sérieusement utile. Fortifié par une tasse de thé bien chaud et par un ou deux petits pains (accompagnés facultativement de saucisses), un écolier peut braver plus facilement la neige et le verglas. La première leçon dure une heure. La deuxième a lieu de dix heures un quart à onze heures un quart ; la troisième de onze heures un quart à midi un quart, avec quelques minutes

seulement d'intervalle. A une heure vient le dîner. De deux heures et demie à six heures ont lieu la quatrième et la cinquième leçon, séparées seulement par quelques minutes. Telle est la distribution du temps pour les jours complets, c'est-à-dire pour les lundis, mercredis et vendredis. Les trois jours intercalés sont des *demi-congés*, c'est-à-dire que les leçons de classe cessent à midi un quart; mais il n'y a en réalité qu'un seul demi-congé, celui du samedi : car ceux du mardi et du jeudi sont coupés par l'obligation de finir et de corriger les devoirs, ce qui prend environ d'une heure et demie à deux heures, selon la facilité des élèves. Le dimanche a une classe d'enseignement religieux, entre les offices. Les élèves se couchent tous les jours à dix heures; les grands peuvent veiller jusqu'à onze heures et quelquefois minuit. Les heures des classes que nous venons d'indiquer sont celles des élèves les plus avancés, qui sont libres de l'emploi du temps de leurs études, et entièrement responsables de leurs préparations. Les jeunes élèves vont en classe une heure plus tôt (excepté à la première leçon) et préparent en présence du maître. On peut dire qu'en général le travail intellectuel demande à chaque enfant au-dessous de la classe des *vingt* de six à sept heures par jour, en moyenne; dans les divisions supérieures, la somme du travail varie selon le zèle de chaque élève. On l'évalue en moyenne à sept ou huit heures.

La discipline, excellente à Rugby, est maintenue en partie par le système monitorial. Les élèves de sixième, qui reçoivent directement leur instruction du principal, sont les surveillants et en quelque sorte les sous-maîtres de l'école. Dans toutes les réunions d'élèves, dans les jeux, dans les promenades, dans les divers pensionnats de professeurs, l'autorité des « moniteurs » (*prepositors*, c'est ainsi qu'on nomme ces élèves-maîtres à Rugby) est reconnue et respectée. Ils ont pour mission d'assurer l'obéissance au règlement, de réprimer les abus de tout genre, tels que la fréquentation des cafés, l'habitude de boire, de fumer, toute conduite vicieuse ou inconvenante, tout acte tyrannique des plus forts sur les plus

faibles. Leur pouvoir s'étend sur les élèves de toutes les divisions au-dessous de la leur : ils peuvent infliger des pensums ; ils peuvent même châtier par une punition corporelle tout enfant au-dessous de la cinquième, en lui administrant sur les épaules *cinq* ou *six* coups de canne ou de bâton. Comme il leur est interdit de frapper avec le poing, ils portent généralement des cannes, quand ils sont de service, au moment de l'appel (*calling over*), et ils en usent en ces occasions, même en présence du maître. Une punition plus solennelle qu'ils infligent aussi quelquefois, c'est ce qu'en termes d'écoliers on appelle la « rossée » (*licking*). Elle a lieu ou en particulier, ou devant la classe de sixième, ou, pour les fautes plus graves, devant toute la pension réunie. L'élève menacé de ce châtiment a toujours le droit d'en suspendre l'exécution en interjetant appel soit à la classe de sixième, soit au principal. Chaque élève de sixième est individuellement justiciable de la classe tout entière : si l'un d'eux venait à commettre une des fautes qu'il doit châtier dans les plus jeunes, la sixième en corps demanderait au principal la destitution ou le renvoi du coupable. Le cercle des délits qui peuvent donner lieu à cette disgrâce s'étend jusqu'à l'action de fumer.

Nous l'avons déjà dit, nous aimons peu ce système de châtiments corporels, surtout quand il est confié à des enfants de seize à dix-huit ans. Nous espérons que le même progrès des mœurs et des sentiments publics qui l'a restreint dans l'armée britannique finira aussi par le supprimer dans les écoles.

Disons toutefois, avec les commissaires de la Reine, que si le pouvoir des moniteurs doit être maintenu, il est difficile de le défendre avec plus de soin de ses abus possibles qu'on ne l'a fait à Rugby.

Le service domestique par les jeunes élèves a perdu également à Rugby une grande partie de sa dureté : le principal actuel, le docteur Temple, a judicieusement aboli l'obligation imposée aux *fags* de garder les barres (*gaol-keeping*) pendant que les grands

jouaient au ballon (*foot-ball*); corvée qui faisait d'un demi-congé d'hiver une véritable torture pour les petits.

Avant de prendre congé de cette excellente école, on nous permettra de nous arrêter sur une révolution morale d'une haute importance qu'elle a éprouvée il y a une trentaine d'années, et qui, après avoir changé heureusement l'esprit de cette maison, a étendu son influence bienfaisante sur plusieurs autres établissements du même genre : nous voulons parler de l'apostolat pédagogique du docteur Thomas Arnold, qui fut principal à Rugby de 1828 à 1842, époque de sa mort.

Il semble qu'à la fin du siècle dernier et pendant le premier quart de ce siècle l'esprit des grandes écoles en général, et de celle de Rugby en particulier, était fort mauvais. Turbulence, indocilité, fanfaronnade à braver la règle, irréligion hautaine, moquerie des sentiments honnêtes, influence prépondérante des plus mauvais élèves, morale factice des écoliers, souvent opposée à la vraie morale, tyrannie des plus forts, asservissement systématique, et quelquefois tortures cruelles infligées aux plus faibles, tels sont les traits sous lesquels on nous représente le régime intérieur des pensions à cette époque. « La scène horrible d'un jeune enfant à demi rôti devant le foyer de la salle commune par la cruauté de ses camarades, ce récit, qui fait frissonner les lecteurs de *Tom Brown*, n'est que la relation véridique de ce qui eut lieu à Rugby sous le principalat du docteur James (1778-1794). Les noms du bourreau et de la victime sont bien connus de plusieurs contemporains qui vivent encore[1]. »

Thomas Arnold était un ancien élève de l'université d'Oxford, un prêtre de l'église anglicane, marié, père d'une nombreuse famille. Il forma d'abord une petite pension domestique de sept ou huit élèves à Laleham, et se fit remarquer en même temps par ses

[1] *Blackwood's Magazine*, may 1862 : *A visit to Rugby*. — Voir *Tom Brown's School-days*, c. VIII.

sermons et par quelques brochures. Arnold était un homme de foi ardente, libéral en politique[1], protestant sincère et passionné en religion. La vie et l'apostolat n'étaient pour lui qu'une seule chose : il portait dans la chaire le langage noblement familier de sa conversation; la littérature, l'enseignement, étaient encore pour lui une prédication.

Nommé principal de Rugby en 1828, il accepta avec une généreuse ambition. Il y avait là une grande bataille à livrer, une importante conquête à faire : Arnold espérait réformer la société dans son principe; dans l'enfant, c'est l'homme futur qu'il voulait atteindre. « Une école, écrivait-il, suffit à l'activité d'un réformateur; il est bien plus satisfaisant de s'occuper des maux qu'on peut espérer guérir soi-même, que de ceux auxquels on ne peut opposer que des vœux stériles et de vaines opinions. » Ainsi, avec un bon sens tout anglais, sans changer de but, Arnold changeait de marche : le publiciste se faisait principal.

Il faut dire que lui-même, l'homme intrépide, fut d'abord effrayé, comme nous le sommes en France, à l'idée du principe d'organisation des écoles publiques d'Angleterre. Il voyait avec effroi des enfants de divers âges abandonnés à eux-mêmes pendant une grande partie de la journée, formant entre eux une société indépendante, où l'influence mutuelle des élèves est bien plus grande que celle des maîtres. Forcé d'accepter le problème, il ne désespéra pas de le résoudre; il entreprit de faire de l'obstacle un moyen, et de la tentation un instrument de progrès. « Un temps d'épreuve, un instant de crise est inévitable pour l'homme, disait-il; mieux vaut qu'il arrive à l'école que plus tard. »

Il commença par réclamer des fidéicommissaires (*trustees*) une autorité complète dans la direction de l'école; ce fut à ce prix qu'il l'accepta. « Si vous êtes mécontents de moi, leur disait-il, le remède n'est pas d'intervenir, mais de me congédier. » Lui-même

[1] Il applaudit avec admiration à notre révolution de 1830.

voulut être libre de renvoyer autant d'élèves qu'il le jugerait utile. Il élimina sans hésitation tout enfant essentiellement mauvais et tout élève qui, sans être mauvais, semblait inaccessible aux bonnes influences. « Il n'y a pas de nécessité, disait-il, que l'école ait trois cents élèves plutôt que cent, mais il y a nécessité à ce qu'elle soit une école de jeunes *gentlemen* chrétiens. » La hardiesse était prudence : plus Rugby se purifia par de salutaires exclusions, plus la confiance des familles s'empressa de combler et au delà les vides. Les éliminations furent même assez peu nombreuses : les élèves douteux reculèrent devant la honte d'une expulsion, et devinrent de bons élèves.

Le poste de chapelain devint vacant; Arnold le demanda pour lui-même, en renonçant aux honoraires qui y sont attachés. Principal de l'école, professeur de la classe supérieure, pasteur à la chapelle, il s'empara à la fois de toutes les sources d'influence. Son caractère, sa vie, sa conviction personnelle, étaient la source la plus féconde; rien n'est plus moralisant pour la jeunesse que le contact d'un homme de bien qui est en même temps un homme supérieur. Les allocutions d'Arnold à l'école réunie, le dimanche, à la chapelle ne duraient qu'un quart d'heure ou vingt minutes, et, chose surprenante, elles étaient écrites et lues; néanmoins, tous les témoignages s'accordent à constater l'émotion profonde qu'elles ne manquaient jamais de produire.

« Il est difficile, dit son éloquent biographe[1], de décrire, sans paraître exagérer, l'attention avec laquelle il était écouté par tous les élèves d'un âge supérieur aux très-jeunes enfants. Les années se sont écoulées, et beaucoup de ses élèves trouvent à peine dans leurs souvenirs un objet qui leur ait causé un intérêt plus vif que ces conférences de vingt minutes, pendant lesquelles, chaque dimanche, assis devant la chaire, les yeux fixés sur le maître, ils saisissaient avec une attention incroyable chaque parole qu'il prononçait. »

[1] Arthur Stanley, *Arnold's Life and Letters*.

Il n'y avait dans son langage rien de pompeux, rien d'exagéré, rien d'ennuyeux : il parlait en chaire comme dans son salon.

« J'écoutais, dit un ancien élève, du commencement à la fin avec une sorte de terreur respectueuse (*awe*). Souvent, au sortir de la chapelle, je n'avais pas le cœur de rejoindre mes camarades; j'allais tout droit chez moi, pour être seul; et je me souviens que ces sermons produisaient le même effet, plus ou moins, sur d'autres élèves que j'aurais crus aussi durs que des pierres, et qu'Arnold regardait probablement comme les plus mauvais de l'école. »

Voici quelques fragments de ces ordres du jour que le général de Rugby lisait chaque semaine à sa jeune et vaillante armée :

« Il y a, ou il devrait y avoir quelque chose d'ennoblissant à faire partie d'un établissement à la fois ancien et magnifique, dans lequel tout ce qui nous environne est grand et inspire la grandeur. Un homme né d'une illustre race, familiarisé dès son enfance avec des murs, avec des arbres qui lui parlent du passé non moins que du présent, et remplissent l'un et l'autre d'images héroïques, doit recevoir et souvent reçoit de ces associations un sentiment de dignité particulier. Eh bien! on peut éprouver ce même sentiment, quoique à un degré inférieur, quand on est membre d'une maison d'éducation ancienne et célèbre. Chacun de nous, sous ce rapport, a un fardeau de responsabilité auquel je désire que nous pensions davantage[1]. »

« Je ne saurais nier que vous n'ayez de grands devoirs, des devoirs que quelques-uns de vous peuvent trouver trop lourds pour leur âge. Mais il me semble que la manière la plus noble, aussi bien que la plus vraie d'exposer la chose, c'est de vous dire : le grand privilége de cette institution et des autres qui lui ressemblent est d'avancer l'époque ordinaire de la virilité. Par l'ensemble de leur discipline, ces écoles disposent le caractère à des devoirs virils à un âge où, avec un autre système, de tels devoirs seraient impra-

[1] *Sermons*, vol. III, p. 210.

ticables. Non, le fardeau qui vous est imposé n'est point trop lourd! vous êtes capables de porter sans fléchir le poids qui accablerait des épaules plus faibles. Aussi, amoindrir le tableau de vos devoirs et affaiblir l'idée de votre responsabilité, ce ne serait pas indulgence, ce serait dégradation, insulte à vous et à l'école[1]. »

Arnold traitait ses élèves en hommes, et les engageait ainsi à le devenir. Il les invitait à prendre le thé dans son salon et les accueillait avec tous les égards qu'on doit à de jeunes amis. « Plus d'un brave cœur, écrit un ancien élève de Rugby, parmi ceux qui accomplissent aujourd'hui leur œuvre et portent leur fardeau dans nos églises de campagne, dans les chambres législatives, sous le soleil de l'Inde, dans les villes et les clairières de l'Australie, se tournent en arrière, avec une tendre reconnaissance, vers ce salon de la pension d'école (*school-house*), et doivent un bon nombre de leurs meilleurs et de leurs plus nobles sentiments aux impressions qu'ils y ont reçues[2]. »

Arnold habituait ses élèves à respecter leur parole, comme tout *gentleman* doit le faire. Quand il questionnait un accusé, il le faisait avec le ton sérieux d'un homme qui a droit d'attendre la vérité; puis, quelle que fût la réponse, il s'y tenait, et refusait toute information ultérieure, sauf à chasser ignominieusement un MENTEUR, si le mensonge venait à éclater. « On ne peut mentir à Arnold, disaient les élèves, il vous croit toujours sur parole! »

Il luttait contre l'opinion, si puissante dans les écoles et quelquefois si funeste. « Si l'esprit d'Élie apparaissait au milieu de nous et que nous lui demandassions : « Que ferons-nous? » il nous répondrait : « Ne craignez pas, n'écoutez pas la voix de l'homme; craignez « et écoutez la voix de Dieu seul. »

Et ailleurs : « Je vous considère comme des officiers de l'armée ou de la marine; un manque de courage moral serait couardise. »

L'enseignement était pour lui un moyen puissant d'éducation.

[1] *Sermons*, vol. V, p. 59. — [2] *Tom Brown's Schooldays*, part. II, c. 1er.

Il pensait, comme un de nos ministres, que « redresser les esprits, purifier les cœurs par l'enseignement, faire vivre pendant huit ans les enfants avec les pensées les plus magnifiques, avec les sentiments les plus délicats que l'humanité ait exprimés, tout cela est de l'*éducation* au premier chef[1]. » Dans sa classe de sixième, il tenait les grands élèves sous sa main, les pétrissait à son image, et les lâchait ensuite sur le reste de l'école comme des missionnaires et des conquérants. « Quand j'ai confiance en ma sixième, leur disait-il, il n'y a pas de poste en Angleterre que je préférasse à celui-ci; mais, s'ils ne me soutiennent pas, il faut que je parte. »

Ils le soutenaient, ils étaient les enfants de sa parole et de son cœur; ils faisaient pénétrer de proche en proche dans tous les rangs, couler dans toutes les artères de l'école, le sang généreux qu'ils avaient eux-mêmes reçu. Par eux, l'esprit d'Arnold était partout. « Les qualités et les défauts de l'école, dit M. Arthur Stanley, étaient ceux d'Arnold. »

C'est la sixième qui, dans un numéro de son journal (Arnold avait autorisé la publication du *Rugby Magazine*), écrivait : « Si d'un côté nous devons nous rappeler sans cesse que nous sommes des enfants (*boys*) et des enfants à l'école, de l'autre nous devons avoir toujours présent à la pensée que nous formons un corps social complet, une société dans laquelle, par la nature de sa constitution, nous avons non-seulement à étudier, mais encore à agir et à vivre; à agir et à vivre, non pas seulement comme des enfants, mais comme des enfants qui deviendront des hommes. »

On le voit, ce n'est pas encore le style du maître, mais c'en est déjà le ton et la pensée. Nous prenons ici sur le fait la transmission de l'étincelle.

L'un de nous, celui qui a visité l'école de Rugby, a pu d'autant mieux comprendre l'action éducatrice du docteur Arnold, que lui-même, dans son enfance, a eu le bonheur de rencontrer dans une

[1] Corps législatif, séance du 2 mars 1867.

institution de France un chef qui, avec une autre foi, exerçait la même puissance morale et entraînait les âmes vers les régions les plus hautes de la pensée. Il se souviendra toujours avec une tendre reconnaissance de son grand et vénéré maître, l'abbé Frère, supérieur du petit séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet [1], un Arnold catholique. Qu'on nous pardonne cet hommage rendu en passant à sa chère mémoire.

La réforme morale, inaugurée par Arnold à Rugby, s'étendit de proche en proche. La société anglaise subissait elle-même alors une crise salutaire; d'autres écoles suivirent ou peut-être devancèrent l'exemple de Rugby. Le docteur Longley, à Harrow, le docteur Moberly, à Winchester, suivaient le même système qu'Arnold et l'encourageaient par leurs succès. Le docteur Moberly, aujourd'hui encore principal de Winchester, exprime ainsi, dans une lettre à M. Stanley, les résultats heureux qui suivirent l'enseignement d'Arnold et la révolution morale dont celui-ci fut le principal auteur:

«Il y a quarante ans, l'esprit des jeunes gens de l'université, qu'ils vinssent de Winchester, d'Eton, de Rugby, d'Harrow ou de toute autre école, était universellement irréligieux. Un étudiant religieux était chose fort rare et devenait l'objet des risées de tous les autres quand il venait à paraître. Je crois pouvoir dire qu'on aurait eu peine à trouver un jeune homme pieux parmi ceux qui avaient fait leurs études dans les écoles publiques, ou, si l'expression est trop forte, disons que, pour qu'on en trouvât un, il fallait que l'éducation domestique ou privée et ses bonnes dispositions eussent prévalu sur les habitudes et les tendances de l'école. Un changement singulier et frappant s'est accompli dans nos écoles publiques, changement trop grand pour qu'une personne qui n'a pas connu ces établissements aux deux époques puisse le concevoir. Ce changement est sans doute le contre-coup de l'amélioration

[1] Maître aussi et, dans le gouvernement de cette maison, prédécesseur de Mgr Dupanloup.

générale de la génération présente sous le rapport de la piété et du respect; mais je suis sûr que le caractère personnel du docteur Arnold, la droiture de ses vues, la force de son âme, son influence puissante, sa piété, que personne autour de lui n'a jamais pu méconnaître ou mettre en question, ont été les principales causes qui firent pénétrer cette amélioration dans nos écoles. Il fut le premier à donner l'impulsion. Nous remarquâmes bientôt dans l'université que ses élèves apportaient à Oxford un caractère tout autre que celui que nous connaissions jusque-là. Je ne parle pas de leurs opinions; mais ses élèves, en arrivant au collége, étaient réfléchis, virils d'esprit, pleins du sentiment du devoir et de l'obligation. Nous regrettions, il est vrai, de les voir souvent imbus de principes que nous désapprouvions[1], mais nous rendions cordialement hommage à l'immense supériorité de leur caractère, sous le rapport de la moralité et de la piété personnelle, et nous étions convaincus que le docteur Arnold exerçait une influence salutaire, qui, depuis je ne sais combien d'années, avait été absolument inconnue dans nos écoles publiques.

« J'ai peu connu le docteur Arnold personnellement, mais j'ai toujours senti et déclaré que je dois plus à quelques-unes de ses remarques accidentelles sur le gouvernement d'une école publique qu'à l'avis et à l'exemple de toute autre personne. S'il y a eu amélioration à Winchester sur les points importants dont j'ai parlé, et du fond de mon cœur je certifie avec une vive reconnaissance que l'amélioration est réelle et considérable, je déclare en toute justice que c'est son exemple qui m'encouragea à espérer qu'elle pouvait être accomplie, et ses conseils qui me suggérèrent les moyens de l'accomplir. »

Il ne semble pas que Rugby ait dégénéré depuis l'époque du docteur Arnold. « De ses trois successeurs, dit l'honorable M. Grant Duff dans un de ses discours à la Chambre des communes, deux

[1] Probablement les principes du whiggisme. Arnold, tory pendant sa jeunesse, était devenu, comme nous l'avons déjà dit, ardent libéral.

ont été des hommes d'un mérite supérieur heureusement secondés par le corps des professeurs. » Les commissaires de la Reine terminent leurs observations sur l'école de Rugby par ces remarquables paroles :

« Un système d'instruction embrassant presque tous les sujets qui peuvent élargir et fortifier l'intelligence parmi les élèves, un esprit traditionnel de respect et d'estime pour le travail, un système de discipline qui, tout en maintenant la noble et salutaire tradition des écoles publiques en vertu de laquelle les plus capables et les plus laborieux commandent et gouvernent les autres, tient cependant en réserve une autorité plus mûre pour réprimer les excès, guider les incertitudes et aussi soutenir l'exercice légitime du pouvoir; un système d'éducation physique qui, en accordant une distinction aux forts, fortifie les studieux et ménage les faibles; une culture religieuse qui, bien que active, n'a rien d'exagéré, mais laisse quelque chose à produire aux occasions solennelles; voilà quelques-uns des traits généraux qui se sont offerts à notre observation pendant notre enquête. Ils expliquent en grande partie, selon nous, la confiance publique dont l'école de Rugby est en possession depuis des années, et dont elle n'a jamais joui plus complétement, depuis les jours d'Arnold, que dans le moment présent. »

CHAPITRE XXV.

LES EXTERNATS DE LONDRES.

Londres possède quelques écoles anciennes d'une grande célébrité, quoique moins recherchées par la faveur publique que les trois grandes institutions dont nous venons de parler. Les Anglais n'aiment point à mettre leurs enfants en pension dans les grandes villes; il leur faut la campagne, l'air pur, l'espace, les jeux et la liberté, sans trop de tentations et de périls. Les seules écoles publiques qui aient des chances d'avenir dans la métropole sont les externats. Or les externats non environnés de pensions n'ont presque plus rien du caractère des écoles publiques; on n'y peut guère trouver ce que les Anglais cherchent avant tout dans ces établissements : la société des enfants entre eux, le noviciat de la vie civile.

§ 1er. ÉCOLE DE SAINT-PAUL À LONDRES.

L'école de Saint-Paul est un pur externat. Ni principal, ni professeurs ne reçoivent de pensionnaires. De tous les points de l'immense métropole arrivent chaque matin, à pied, par les omnibus, par les chemins de fer, les cent cinquante-trois élèves qui composent l'institution. Nous avons dit[1] par quelle pieuse allusion à la pêche miraculeuse le savant Jean Colet, doyen de la cathédrale de Saint-Paul et ami d'Érasme, fixa à ce chiffre le nombre de ses élèves. Son père, sir Henry Colet, deux fois lord maire de Londres, était membre de la compagnie des merciers : c'est à la compagnie des merciers que Jean Colet légua certaines propriétés qu'il possédait dans le comté de Buckingham, « pour l'entretien d'une certaine école située dans

[1] Voir page 11.

le cimetière de l'église Saint-Paul. » Les élèves sont encore au nombre de cent cinquante-trois; l'école réside toujours dans « le cimetière de l'église Saint-Paul, » et les terres du docteur Jean Colet ont gagné aujourd'hui une plus-value énorme, que la société des merciers semble toute disposée à regarder comme sa propriété, à charge de pourvoir à l'enseignement des cent cinquante-trois élèves.

L'école, à dire vrai, se trouve assez mal placée aujourd'hui au centre de la cité, au milieu du bruit incessant de cette fourmilière humaine. A certaines heures, ni maîtres ni élèves ne peuvent s'entendre. Les professeurs, réunis dans la grande salle commune où cinq ou six classes fonctionnent en même temps, sont contraints d'élever la voix pour dominer à la fois le bruit extérieur et la voix de leurs collègues. Les élèves y trouvent un peu leur compte : « Ils peuvent, dit l'ancien censeur (*sur-master*), causer avec une parfaite impunité; ils sont même forcés de le faire quand ils ont besoin de communiquer entre eux. » Dans de telles circonstances, la discipline devient assez difficile.

Les jeux et les récréations ne le sont guère moins. Où jouer, où se promener même, si ce n'est dans les rues de la cité? Aussi les classes sont-elles accumulées de manière à ne laisser entre elles qu'une heure d'intervalle, tant pour le repas que pour le repos. Alors les élèves sont libres d'aller chercher leur dîner où ils veulent. La compagnie des merciers ne s'en occupe point. Elle a loué pourtant, dans un faubourg, une partie de l'ovale de Kennington, où les élèves vont jouer au cricket deux fois par semaine, les jours de demi-congé, pendant la belle saison.

Ce qui assure le recrutement de l'école de Saint-Paul au milieu de circonstances si défavorables, c'est d'abord le savoir et la capacité des maîtres, tous gradués des universités d'Oxford et de Cambridge, tous choisis avec soin d'après leurs antécédents et leur réputation. Nous avons assisté à une classe de grec faite par le principal : nous croyons que, dans aucun lycée de Paris, les élèves de rhétorique n'expliqueraient avec plus d'exactitude et de savoir un

chœur d'Aristophane, que ne l'ont fait, devant nous, les élèves du docteur Kynaston. La classe supérieure, à laquelle ils appartenaient, se faisait dans la bibliothèque de l'école, abondamment garnie d'excellents livres classiques. Les élèves, au nombre de douze environ, entièrement libres de leur temps et de leurs allures, avaient mis à contribution toutes les ressources que leur offraient les rayons classiques : la préparation avait été fort bien faite. Le docteur, dans un enseignement paternel et sans prétention, la complétait par de savantes remarques. A l'entendre, on se serait cru à la Sorbonne, auprès de Boissonnade ou de M. Egger.

Un autre avantage, dont jouissent les Pauliniens, est tellement grand qu'il devient un préjudice. Aucune école n'offre à ses élèves, relativement à leur nombre, plus de prix et de bourses aux universités que celle de Saint-Paul. Les bourses sont presque aussi nombreuses que les candidats : il suffit, pour les obtenir, de recevoir des examinateurs un certificat constatant qu'on n'en est pas absolument incapable. Il y a là une séduction faite pour attirer des élèves, mais non un moyen pour stimuler leur ardeur.

Enfin l'instruction donnée aux cent cinquante-trois élèves est entièrement gratuite, chose fort rare dans les écoles anglaises. Grâce à cette circonstance et à la précédente, il serait facile de recruter, à l'aide du concours, un jeune personnel d'enfants intelligents et laborieux, comme les *collégiens* d'Eton ou de Winchester, la « crème et l'élite » de ces deux écoles. A Saint-Paul, tout devrait être « élite et crème. » La compagnie des merciers a trouvé moyen de mal recruter son école. Chaque membre de la cour des assistants nomme à tour de rôle un protégé, qui devient élève moyennant un examen illusoire.

« Quelques enfants, dit le principal, nous sont présentés âgés de douze ans, et totalement ignorants des premiers éléments de l'instruction la plus commune. » Un membre distingué de la corporation, M. B..... ne nomme son candidat qu'après l'avoir interrogé, et ne choisit que celui qu'il juge le plus capable. Mais ce procédé n'est

encore dans la compagnie des merciers qu'une louable exception. Les autres nominations sont une affaire de patronage.

L'échelle des études établie par le doyen Colet et conservée encore aujourd'hui renferme huit classes, et non six, comme les autres écoles; mais ici il n'y a point de subdivisions. Chaque professeur instruit deux classes, l'une étant à l'étude sous ses yeux pendant que l'autre reçoit son enseignement. Les professeurs de lettres, hors le principal, sont chargés, en outre, des mathématiques, pour lesquelles il n'y a qu'un seul maître spécial, qui prend les élèves les plus avancés.

La promotion d'une classe à l'autre n'est accordée qu'en raison des progrès réels de chaque élève. Mais cette excellente mesure n'étant pas contre-balancée, comme à Rugby, par une limite d'âge imposée à chaque classe, il en résulte qu'une même division renferme des élèves d'âges très-différents. Ainsi l'on voyait, il y a quelque temps, dans la classe supérieure, un enfant de quatorze ans auprès d'un jeune homme de plus de dix-huit; dans la classe précédente, un élève de dix-sept ans passés avait pour camarade un enfant de treize ans et demi. Le droit de patronage est encore ici un obstacle invincible : comment congédier l'élu incapable d'un membre de la cour des assistants, et, d'un autre côté, comment le faire monter dans les classes supérieures? La compagnie des merciers peut bien imposer à l'école ses protégés, mais elle n'a pas encore trouvé le moyen de leur donner du talent.

Sous le rapport de l'enseignement, Saint-Paul est le domaine de l'immobilité. Érasme et le docteur Colet y retrouveraient presque leurs méthodes, qui de leur temps étaient un progrès. Tout se réduit à peu près aux lettres grecques et latines : nous venons de voir que les mathématiques n'étaient qu'un appendice de l'instruction classique; on n'enseigne à Saint-Paul aucune partie des sciences physiques; c'est la seule des grandes écoles publiques qui n'ait pris aucune disposition pour l'enseignement, même facultatif, du dessin et de la musique. Le principal n'a pas le droit de changer en rien

les *ordonnances coletines* ou les règles établies depuis par la cour des assistants relativement au système et au cercle des études. Tout son pouvoir se réduit à choisir les auteurs et les éditions. Les autres professeurs n'ont pas même voix consultative dans la direction générale de l'enseignement.

Les résultats ne semblent que trop en rapport avec ces erreurs de direction. Le nombre des élèves qui quittent annuellement Saint-Paul pour Oxford ou Cambridge n'est en moyenne que de six ou sept; mais parmi eux quelques-uns obtiennent des distinctions fort honorables. Il y a une sorte de lutte entre l'habileté des maîtres et les défauts de l'organisation. « La liste de leurs lauréats est respectable, disent les commissaires de la Reine, et semble prouver que l'enseignement, tant classique que mathématique, est donné d'une manière solide. Cependant nous sommes de l'avis du principal, qui pense qu'on pourrait faire bien davantage. »

§ 2. ÉCOLE DES NÉGOCIANTS-TAILLEURS À LONDRES.

L'école des Négociants-Tailleurs (*Merchant Taylors' School*) offre de nombreuses analogies avec celle de la compagnie des merciers. Elle fut également fondée au XVIe siècle (1560); elle appartient en toute propriété à une riche et puissante corporation[1]; ses bâtiments s'étendent ou plutôt se resserrent aussi dans la partie la plus populeuse et la plus encombrée de la cité; elle est principalement un externat, bien que, à la différence de ceux de Saint-Paul, les professeurs reçoivent comme pensionnaires, dans leurs maisons, un certain nombre d'élèves (environ quatre-vingts sur deux cent cinquante). Ses élèves sont élus arbitrairement, en vertu du droit

[1] Il ne faudrait pas se laisser tromper par les noms peu aristocratiques qui désignent ces compagnies. Celle des négociants tailleurs montre avec orgueil sur ses rôles les noms de dix rois d'Angleterre, de quatre rois ou princes étrangers, puis une quantité innombrable de ducs, comtes, barons, prélats et personnages distingués de toute profession.

de patronage, par chaque membre de la cour des assistants des Négociants-Tailleurs, mais ils doivent payer environ 250 francs de frais d'études. Ils peuvent être admis dès l'âge de neuf ans, sans autre qualification que de savoir lire et écrire. Enfin un nombre considérable de bourses, tenables aux universités après le cours des études secondaires, assurent le recrutement de l'école et semblent devoir garantir à ses élèves, une fois admis, une regrettable sécurité.

La distribution des études, analogue à celle des autres écoles anciennes, offre pourtant quelques différences : l'échelle des classes se compose de sept degrés, un de moins qu'à Saint-Paul; un de plus que dans la plupart des autres institutions. L'enseignement des mathématiques est complétement indépendant de celui des lettres. Toutes les matinées sont données aux langues, toutes les après-midi aux sciences. Chose remarquable, les résultats de ce dernier enseignement ne semblent pas en rapport avec le temps excessif qu'on y consacre, et les commissaires royaux ont proposé de le réduire au moins d'un tiers. Il est bon d'observer aussi que, dans une institution où les mathématiques envahissent une si grande part, il n'est pas même question des sciences physiques. En revanche, on y enseigne l'hébreu!

Nous n'avons point visité l'école des Négociants-Tailleurs; il nous eût fallu, pour être admis dans ses classes, une autorisation officielle et difficile à obtenir de la cour des assistants. Nous le regrettons d'autant plus que l'école jouit d'une grande réputation, et que l'enseignement personnel du principal, docteur Hessey, qui s'adresse à la classe la plus haute, semble donné de la manière la plus intelligente et la plus instructive, si du moins on en peut juger par l'exposé de sa méthode, qu'il a rédigé lui-même pour les commissaires de la Reine, et que nous allons traduire ici :

« Avant de commencer l'explication d'un auteur, le principal consacre une leçon à une sorte d'exposition préliminaire, pendant laquelle les élèves prennent des notes. Elle a pour objet de faire connaître l'histoire de l'écrivain ou de son époque, ou l'intrigue

de la pièce, ou les controverses, critiques ou autres, relatives au sujet. Toutefois, ces détails sont donnés en forme de réponses à des questions adressées à divers élèves, afin de soutenir l'attention de la classe. Naturellement elle a été mise en demeure de se préparer à répondre; mais comme les réponses faites par les enfants sont souvent fautives et imparfaites, le principal les corrige et les complète par une exposition d'ensemble.

« Dans une leçon ordinaire, trois ou quatre élèves peut-être sont appelés successivement à expliquer. Toute faute grave qu'ils commettent est corrigée par un autre élève, sur l'invitation du maître. Si la question est de nature à exercer l'intelligence et la réflexion, ou à prouver que la leçon a été préparée avec soin, il fait appel à toute la classe. Pendant le cours de l'explication, il exige une traduction exacte, bien que élégante et animée, pose des questions et dirige l'attention sur les nuances du sens, des cas, des prépositions ou des autres particules; demande ou donne des éclaircissements sur les affinités d'étymologie, sur les analogies des langues, les idiotismes (soit de l'auteur, soit de la langue dans laquelle il écrit), les allusions historiques, mythologiques, géographiques et autres; provoque des rapprochements avec des passages analogues tirés des auteurs grecs, latins ou anglais, dans lesquels on rencontre un mot ou une construction semblables; remplace souvent la traduction de l'élève par une autre traduction; mentionne les diverses leçons ou corrections du texte, mais fait toujours expliquer la leçon la plus difficile.

« S'il s'agit d'un poëte, comme Juvénal, Perse ou Catulle, souvent, à la fin de la classe, il lit une bonne traduction en vers, comme celles de Gifford, de Théodore Martin ou de Mitchell, en indiquant les rencontres heureuses ou les échecs du traducteur.

« Quand on explique les historiens grecs ou latins, il a grand soin de faire comprendre aux élèves la constitution politique ou le caractère des nations dont on parle; distingue dans leurs annales la partie légendaire de la partie historique; marque les migrations

intéressantes, les affinités ethnologiques et autres détails de ce genre, sans négliger toutefois ici, non plus qu'il ne l'a fait chez les poëtes, les questions philologiques que fait naître le texte. Il exige des rapprochements entre divers passages, soit du même écrivain, soit de différents écrivains. Dans l'histoire, il cite les auteurs anglais qui ont passé sur le même terrain, et il établit des parallèles entre les périodes anciennes et les modernes.

« Il attache une grande importance à ce que les élèves pénètrent jusqu'à la racine de la langue, et les invite continuellement à consulter leurs lexiques et leurs grammaires en sa présence pendant la leçon. Il exige que, dans leurs explications, ils rendent leur auteur en bon et classique anglais : souvent, après une première interprétation, il fait dire couramment le texte en anglais, suggérant çà et là quelques bonnes expressions.

« Pendant toute la leçon, on ne cesse de prendre des notes; toute observation faite dans une classe peut devenir l'objet d'une question à la leçon suivante. Si le principal s'aperçoit qu'un élève est inattentif, négligent à prendre des notes, il demande son cahier, l'examine et l'invite à être plus soigneux.

« Comme devoirs, je demande rarement des compositions originales en vers, si ce n'est occasionnellement un poëme en hexamètres latins. Je ne donne pas très-souvent à faire un essai en latin ou en grec. Mais en anglais les essais, biographies, exposés d'une période historique, reviennent ordinairement une fois par semaine. Si ce travail est donné le samedi, il a pour sujet une matière religieuse, par exemple, une question pour laquelle les élèves doivent lire une certaine portion déterminée des *Évidences* de Paley, un sermon de l'évêque J. Butler; ou bien ils ont à discuter l'inspiration de l'Écriture ou le caractère typique de la loi; à faire une biographie de saint Paul ou une vie d'Abraham. Si le sujet de la composition est donné dans la semaine, je choisis un sujet classique ou moderne, comme, par exemple, l'influence de l'ancienne comédie à Athènes et son équivalent à Rome, ou

l'examen de telle ou telle tragédie, fait au point de vue des règles d'Aristote; ou le caractère de Cléon, comparé avec celui de quelque personnage connu de l'histoire d'Angleterre ou de France.

« Les thèmes latins ou grecs reviennent en général quatre fois par semaine. Mon habitude est de donner de suite quatre devoirs du même genre. Les élèves font ainsi plus de progrès, et je suis plus à même de les constater.

« Ainsi, je consacre une semaine au thème grec;

« Une autre aux vers grecs, généralement ïambiques;

« Une autre aux hexamètres latins;

« Une autre aux élégiaques latins;

« Une autre à la prose latine.

« Je varie toutefois les hexamètres et les élégiaques par des vers lyriques, c'est-à-dire alcaïques, saphiques, et par des imitations de quelques mètres des *Épodes* et de Catulle. Je substitue des hexamètres grecs aux ïambes en la même langue.

« Cet ordre est souvent interrompu par des sujets différents, tels que des versions grecques ou latines, des traductions d'une ode d'Horace ou de Catulle, ou d'un chœur grec en vers anglais; ou une dissertation philologique, ou un essai en anglais sur un sujet historique. »

Ce tableau de l'enseignement donné à la septième de l'école des Négociants-Tailleurs peut être considéré comme le programme idéal de toutes les classes supérieures des écoles publiques. Elles s'en approchent plus ou moins, sans doute; mais toutes à peu près cherchent à le réaliser.

CHAPITRE XXVI.

LES INTERNATS DE LONDRES.

A la différence de Saint-Paul et des Négociants-Tailleurs, deux autres écoles publiques de Londres, Westminster et la Chartreuse, sont principalement des internats, autant du moins qu'on peut donner ce nom à une école anglaise, c'est-à-dire à la manière d'Eton, d'Harrow et de Rugby. Il est curieux de voir quelle influence a exercée sur elles leur situation au sein d'une grande ville.

§ 1er. WESTMINSTER.

L'école de Westminster se cache dans l'ombre de la vénérable cathédrale. L'entrée, ouverte dans la petite cour du doyen, est une arche basse du style gothique du XIIIe siècle; la salle des classes était le dortoir des moines de Saint-Pierre. Il y a encore dans ces murs, sous ces voûtes, une pénombre de moyen âge et une sorte d'odeur claustrale. L'école actuelle doit sa fondation à la reine Élisabeth (1560); mais cette création n'était qu'un renouvellement; de temps immémorial il y avait eu une école attachée à la cathédrale. Ingulphus, clerc de Guillaume le Conquérant, dit expressément qu'il existait une école à Westminster, dont lui-même avait été élève longtemps avant la bataille d'Hastings[1]. Ce qu'il y a de sûr, c'est que, depuis Édouard III jusqu'à la suppression du monastère, un salaire fut payé à un instituteur désigné sous le titre de *magister scholarum pro eruditione puerorum grammaticorum.* Un témoin oculaire raconte qu'on voyait souvent dans le cimetière de

[1] Sir Francis Palgrave et d'autres critiques ont élevé des doutes sur l'authenticité de l'ouvrage d'Ingulphus, et l'ont soupçonné d'être l'œuvre d'un moine du XIIIe ou du XIVe siècle.

Saint-Barthélemy, à Smithfield, sur un banc ombragé par un grand arbre, les écoliers de Saint-Pierre ouvrir un tournoi de grammaire, et soutenir bravement une lutte contre tout venant en l'honneur de la supériorité de leur école de Westminster.

Il y avait alors des arbres à Smithfield, il y en avait tout près de Westminster. Récemment encore, le père d'un des témoins entendus dans l'enquête, du très-révérend docteur Liddell, ex-principal de l'école, avait vu des gentlemen chasser la bécasse dans les champs de Battersea. Aujourd'hui, la campagne s'est enfuie devant les noires maisons de briques; les écoliers sont forcés d'aller chercher au loin les huit acres de verdure de Vincent square, où ils peuvent se livrer à l'indispensable cricket. Les pères de famille, les mères surtout, qui, attirés par le grand nom de Westminster, songent à y placer leurs enfants et viennent visiter l'emplacement, « reculent souvent à l'aspect de ces noires murailles et prennent un autre parti. » L'école décline sous le rapport du nombre et du rang social de sa clientèle. Des familles pauvres viennent encore y chercher les bourses offertes aux élèves, soit dans le collége lui-même, soit dans les universités dont il ouvre la porte; « mais l'ancienne liaison de l'école avec les grandes familles s'est graduellement dénouée[1]. »

Ajoutons que le régime du collége de Westminster est dur pour les élèves. Le service domestique fait par les jeunes enfants, la discipline exercée par les grands, sont trop peu tempérés par la vigilance des maîtres[2]. C'est encore l'antique rudesse du XVIe siècle. Quelques vieux Westminsteriens s'attachent avec un plaisir stoïque aux souvenirs de cette mâle éducation, déjà bien adoucie pourtant. « Il y a cinquante ans, dit un respectable témoin, la moitié de la noblesse faisait ses études dans des écoles dont les environs ne valaient guère mieux que ceux de White-Chapel, et où vous ne pouviez

[1] Témoignage du très-révérend docteur Liddell, ancien principal, doyen de Christ-Church, à Oxford.

[2] Voir, au chapitre IX, p. 52, la déposition du jeune W. S. M..... dans l'enquête des commissaires de la Reine.

faire hors des portes un pas sans courir le risque d'être assommé. Les parents alors considéraient une école non-seulement comme un endroit où leurs enfants pouvaient recevoir l'instruction, mais comme un gymnase destiné à les endurcir à toute espèce de souffrance, et à leur donner une forme virile sous les fouets et les coups. J'ai souvent entendu dire à mon père: «Ne croyez jamais «au témoignage d'un enfant sur son école;» et le feu duc d'York avait coutume de répéter : «Si vous voulez endurcir un enfant «pour le service militaire, envoyez-le à l'école de Westminster.» Je ne doute pas que le régime ne fût très-dur, mais on ne peut nier qu'il ne produisît des élèves et des hommes remarquables.

«Il y avait alors, outre le collége, quatre pensions à l'école de Westminster. Les élèves étaient au nombre de trois cents; quarante étaient externes. Le collége en contenait, comme aujourd'hui, quarante, et les deux cent vingt autres s'entassaient dans les quatre pensions : ils étaient là pêle-mêle, tête-bêche, côte à côte et sens dessus dessous, *comme des pourceaux à l'étable*[1]. On les voyait les uns cirant leurs souliers, d'autres grillant des côtelettes de mouton, d'autres faisant bouillir de l'eau pour le café, tous dans une seule chambre faisant toute espèce de choses. En fait, ces pensions étaient de *vrais toits à porcs*. Et pourtant les pères et les mères des élèves venaient y voir leurs enfants et ne trouvaient rien à redire. Aujourd'hui on ne se soumettrait pas à un pareil traitement.»

Mais si l'on vivait rudement alors à Westminster, on y travaillait rudement aussi. «J'y étais encore écolier, dit le même témoin, et j'avais déjà lu toute l'*Énéide* deux fois, toute l'*Iliade* et l'*Odyssée* deux fois aussi, l'*Anabase* de Xénophon, la *Cyropédie*, Sophocle, environ douze tragédies d'Euripide, les *Tusculanes* de Cicéron et Salluste. Vous croirez probablement que les enfants qui dévoraient de telles masses d'auteurs étaient exceptionnellement laborieux, mais je puis vous assurer qu'ils étaient nombreux.» Il est juste

[1] Que le ministre de l'instruction publique veuille bien nous pardonner la fidélité avec laquelle nous traduisons une réponse faite à lord Clarendon.

d'ajouter qu'on n'enseignait alors à Westminster, comme dans les autres écoles, que du latin et du grec; et le vénérable témoin, *laudator temporis acti*, regrette qu'on ait élargi ce cercle d'études.

On voit par ces souvenirs rappelés avec complaisance par un témoin vivant encore aujourd'hui, quels sont les antécédents, les traditions de Westminster. Le public anglais, malgré son attachement aux choses du passé, en a peu à peu désappris le chemin : d'autres maisons, mieux situées ou plus indulgentes dans leur régime, ont soutiré à la vieille cathédrale une partie de ses élèves. Les écoles d'externes de Londres, les écoles nouvelles surtout, dont nous parlerons plus loin, King's College par exemple, lui ont fait une concurrence victorieuse. Westminster n'a plus que deux pensions, outre le collége, et le nombre total de ses élèves, au moment de notre passage, était de cent trente-trois; en 1843, il était descendu à soixante et dix-sept, y compris les quarante-quatre boursiers.

L'école est attachée par sa fondation au chapitre de la cathédrale, chargé d'entretenir et d'instruire à ses frais quarante boursiers (*queen's scholars*). Le doyen (*dean*), aux termes des statuts, est dans l'école comme l'âme dans le corps (*quasi mens in corpore*). Mais les temps sont changés : le doyen de Westminster a aujourd'hui d'autres devoirs trop importants pour lui laisser le temps de s'occuper de l'école; malgré l'aphorisme, l'âme est trop grande pour le corps :

Nec cinis exiguus tantam compescuit umbram.

Sa surveillance est donc un peu nominale, comme celle du visiteur, la reine. D'ailleurs ce n'est pas de lui seul que dépend la nomination du principal; les chefs des colléges de Christ-Church et de Trinity, à Oxford, y concourent avec lui; et, une fois nommé, le principal de Westminster ne relève du doyen qu'en sa qualité d'instituteur des élèves boursiers; pour les pensionnaires et pour les externes, il est, comme les directeurs des autres écoles, un véritable

chef d'institution, maître absolu et sans contrôle. En effet, malgré une lettre du doyen, le très-révérend A. Stanley, dont nous nous plaisons ici à reconnaître le bienveillant empressement à nous faciliter l'objet de notre mission, l'accès aux classes nous a été inexorablement refusé à Westminster School par le principal.

Il y a cependant à Westminster quelque chose de plus absolu que le principal lui-même, ce sont les traditions de l'école. Bonnes ou mauvaises, les élèves se les transmettent avec une ténacité souvent déplorable, contre laquelle le maître lutte souvent sans succès. L'exclusion, ce remède suprême, est d'une application difficile parmi les boursiers de la reine, nommés à la suite d'un concours par une commission d'examinateurs.

Ce concours, que nous avons décrit plus haut dans ses détails[1], est un des traits caractéristiques de l'école. C'est le plus ancien exemple de bourses collégiales offertes à la capacité. Mais la lutte n'a lieu qu'entre des enfants déjà élèves payants de l'école. La forme qu'elle a conservée atteste qu'elle aussi est un reste du moyen âge, un écho des vieilles *disputationes*. Les matières qui servaient de texte à la discussion étaient fort restreintes. Le principal actuel y a sagement ajouté une composition écrite en latin.

L'enseignement de Westminster semble encore assez étroit lui-même, et les regrets du respectable témoin qui en déplorait tout à l'heure l'élargissement paraissent assez peu justifiés. Les maîtres classiques sont au nombre de cinq pour les cent trente-trois élèves, distribués en six classes qui forment douze divisions.

L'enseignement des langues anciennes ne diffère pas de celui que nous avons décrit ailleurs. L'histoire et la géographie sont presque oubliées : les élèves ont entre les mains deux manuels sur lesquels on les interroge de temps en temps. Une classe de chant est formée de temps à autre sous la direction de l'organiste de la cathédrale. Un maître de dessin intermittent y tient trois fois par an, ou plus souvent, si on le demande, des sessions de deux mois :

[1] Chapitre XVII, p. 141.

ses leçons se payent à part. Les langues vivantes sont représentées par un professeur de français, dont les classes correspondent aux divisions des langues anciennes. La physique figure dans l'enseignement comme un simple délassement; de temps à autre un physicien de Londres est appelé à faire une conférence (*lecture*), qui, vu l'abandon complet des théories, se réduit à une simple séance de physique amusante.

L'étude des mathématiques va jusqu'aux sections coniques en géométrie analytique, et jusqu'au théorème de Moivre en algèbre supérieure inclusivement. Mais il est permis de douter que beaucoup d'élèves soient jamais arrivés à ce point. Il est fort possible que certains d'entre eux aient pu atteindre même le calcul différentiel, mais ces indications n'ont pas la valeur qu'elles auraient en France, où tous les élèves d'une même classe voient les mêmes choses. Ici, comme dans les autres écoles dont nous avons parlé, l'enseignement se réduit à des leçons particulières données en classe, et dès lors il n'y a rien d'étonnant qu'il y ait eu des cas isolés de progrès exceptionnel. Ces cas ne constituent bien certainement pas le niveau ordinaire; car le principal, le révérend M. Scott, nous a dit qu'en géométrie on ne dépasse pas le sixième livre d'Euclide, c'est-à-dire qu'on n'arrive pas à la géométrie des solides. Ce doit être là, à n'en pas douter, le niveau que nous cherchons. On fait de la trigonométrie plane, mais pas de trigonométrie sphérique. On se sert de Colenso pour l'algèbre et pour la trigonométrie, et les élèves qui arrivent à voir les sections coniques et la géométrie analytique suivent le livre de Todhunter.

S'il ne nous a pas été permis d'assister à l'enseignement, on s'est empressé d'un autre côté de nous montrer les classes pendant les heures de récréation. On nous a introduits dans une vaste salle, autrefois le dortoir des moines, et aujourd'hui occupée par plusieurs chaires entourées de bancs. Les cinq ou six classes qui se tiennent ici sont groupées chacune autour d'une chaire, et séparées l'une de l'autre par une distance de plusieurs mètres. La *coquille*,

ou niche semi-circulaire pouvant contenir une classe d'une vingtaine d'élèves, se trouve au fond de cette nef spacieuse, à côté de laquelle sont trois autres pièces beaucoup plus petites. Il y a, en outre, une salle de gymnastique assez grande et bien emménagée.

On voit qu'en général Westminster School ressemble encore bien plutôt à une école de grammaire du XVIe siècle qu'à un de nos lycées de France.

§ 2. LA CHARTREUSE (*CHARTERHOUSE*).

L'école de la Chartreuse est, comme celle de Westminster, principalement un internat à la façon anglaise; elle n'a qu'une trentaine d'externes demeurant chez leurs parents. Plus heureuse toutefois par sa situation que l'école de la cathédrale, elle possède au sein même de la métropole, sur la lisière de la cité, au nord de West-Smithfield, de vastes bâtiments, des cours, des jardins spacieux; elle est enveloppée de murs n'offrant qu'une seule entrée, ce qui permet à l'administration d'interdire aux élèves internes toute sortie arbitraire, toute communication habituelle avec les rues voisines.

Comme l'indique son nom, la Chartreuse est un ancien couvent de moines de Saint-Bruno, établis jadis à Londres par Gaultier de Manny, un des héros de Froissart, un des premiers chevaliers de la Jarretière sous Édouard III. Ce couvent fut supprimé par Henri VIII, qui pendit et écartela les derniers religieux en 1535. Leur vaste et splendide demeure, d'un beau et simple gothique, bâtie en larges pierres de taille, qui semblent dépaysées à Londres, a traversé impunément cinq siècles, et cause encore aujourd'hui aux visiteurs une profonde émotion. Donnée et vendue plusieurs fois, elle appartint enfin, dans les premières années du XVIIe siècle, au riche et aventureux Th. Sutton, négociant, banquier, corsaire, homme d'affaires et de ressources, dont la caisse était, disait-on, plus pleine que le trésor de la reine Élisabeth.

Quelques années avant sa mort, Sutton résolut d'employer une

partie de son immense fortune en œuvres de charité, et il obtint en 1611 des lettres patentes de Jacques Ier qui l'autorisaient à fonder à la Chartreuse un hôpital et une école gratuite, qu'il dota de propriétés considérables. Seize gouverneurs furent chargés de l'administration indivise des deux fondations jumelles. Ce corps, qui se recrute lui-même par élection, n'a jamais cessé de renfermer quelques-uns des noms les plus illustres de l'Angleterre [1]. Le revenu de la dotation, après avoir subi des fluctuations diverses, est aujourd'hui d'environ 23,000 livres sterling (575,000 fr.), dont un peu plus du tiers est consacré à l'entretien de l'école : le reste est employé à subvenir aux besoins de quatre-vingts vieillards, anciens officiers de l'armée ou de la marine, hommes de lettres, négociants ou marchands, à qui les chances de la vie n'ont laissé d'autres ressources que la protection de quelque noble patron.

Le corps des gouverneurs est représenté, dans la gestion de l'hôpital et de l'école, par un comité de cinq membres délégués annuellement, et par un de ses membres appelé maître (*master*), qui réside à la Chartreuse, remplit les fonctions de trésorier et reçoit un traitement de 20,000 francs. Le maître est une sorte de recteur qui, en fait, exerce presque tous les pouvoirs du corps gouvernant, excepté les droits de nomination. Le principal (*school-master*) et le sous-principal (*usher*) sont nommés par les gouverneurs, tandis que les trois autres professeurs classiques, un maître de mathématiques et les deux maîtres de langues vivantes sont nommés par le principal.

Les élèves pensionnaires sont de deux sortes : la première comprend les boursiers, au nombre de cinquante-cinq, qui sera bientôt porté à soixante. Leur entretien et leur instruction sont presque entièrement gratuits. Au sortir de l'école ils reçoivent, moyennant un examen qui n'est pas un concours, une bourse de 2,000 francs pour quatre ans soit à Oxford, soit à Cambridge : ils ont ensuite

[1] Nous citerons parmi les gouverneurs actuels : la reine, le prince de Galles, les lords Russel, Dalhousie, Derby, l'évêque de Londres, l'archevêque de Cantorbery, l'archevêque d'York.

un droit privilégié à l'un des dix bénéfices dont le patronage appartient aux gouverneurs. Ceux qui ne veulent point entrer dans les ordres peuvent obtenir, en quittant l'école, une somme de 2,500 francs comme trousseau.

Les boursiers, auxquels la Chartreuse offre de si grands avantages, sont nommés arbitrairement par chacun des gouverneurs à tour de rôle. On a pourtant depuis 1850 essayé d'entrer dans la voie du concours : huit bourses en tout, deux chaque année, sont offertes, comme celles de Westminster, aux élèves payants qui ont déjà passé au moins un an à la Chartreuse; mais il semble que l'examen qu'on leur impose est du genre le plus élémentaire et laisse beaucoup à désirer.

Les cinquante-cinq élus sont, comme dans les écoles qui possèdent un *collége*, logés dans une maison spéciale, sous la direction d'un des professeurs classiques, et se gouvernent entre eux par le système monitorial.

Les élèves pensionnaires sont répartis, comme à Westminster, en deux maisons : l'une est tenue par le principal, l'autre par le sous-principal. Leur nombre dans les deux pensions est d'à peu près cinquante, ce qui, avec les externes, porte le total des élèves de l'école à environ cent quarante.

Il ne semble donc pas que la Chartreuse soit une institution bien florissante : les études, dont nous n'avons pu constater la force, ne paraissent pas donner des fruits très-abondants. Sept ou huit de ses élèves en moyenne entrent chaque année aux universités, un nombre bien moins considérable encore se présentent aux examens pour l'armée ou pour les écoles du gouvernement. Plusieurs causes, qu'il est facile de découvrir à travers les détails qui précèdent, peuvent concourir à ce résultat. Les autorités de la Chartreuse attribuent la langueur de l'école à sa situation urbaine : elles sont convaincues que la faveur publique est décidément aux internats établis à la campagne. En conséquence, elles ont décidé que l'école abandonnerait bientôt son antique monastère, et irait

chercher loin de Londres le grand air, les ombrages, les eaux courantes, et, s'il est possible, les succès d'Eton ou de Rugby.

Quelque peu florissante que soit cette école, nous y avons pourtant remarqué un système qui nous semble un véritable progrès. A la différence des autres établissements, on a assigné ici aux mathématiques deux jours spéciaux : le mercredi et le samedi. Ces jours-là, toutes les classes littéraires sont dissoutes, et les élèves sont distribués en divisions suivant leur force en mathématiques. Les notes qu'ils gagnent dans cette faculté s'ajoutent chaque semaine à celles qu'ils ont obtenues dans les lettres. Voilà donc une part légitime faite aux sciences : pendant deux jours l'école quitte son allure littéraire et devient une académie de mathématiques. L'anomalie d'une classe supérieure où l'élève faisant de l'analyse coudoie un camarade qui n'en est encore qu'aux éléments d'arithmétique disparaît, et le professeur, n'ayant devant lui que des élèves d'une force à peu près égale, peut quelquefois se livrer à l'enseignement simultané.

On a aussi organisé dans cette école un enseignement de chimie, mais qui se paye à part et n'est que facultatif.

Remarquons ici qu'aucune des quatre écoles de Londres que nous avons étudiées dans ces deux derniers chapitres n'a adopté le système tutorial qui caractérise les précédentes. Tout l'enseignement, toute la direction intellectuelle est donnée en classe. Les leçons particulières, les *répétitions*, comme nous les appelons en France, sont toujours exceptionnelles et rares. On conçoit que les divisions, ne renfermant qu'un nombre restreint d'élèves, laissent peu sentir le besoin d'un enseignement accessoire. D'ailleurs les écoliers externes, demeurant souvent dans leurs familles, à de longues distances, pourraient difficilement le recevoir. Enfin les principaux des écoles de Londres semblent systématiquement contraires à l'enseignement donné par les *tuteurs*.

CHAPITRE XXVII.

UN INTERNAT GRATUIT, L'HOSPICE DU CHRIST (*CHRIST'S HOSPITAL*).

Avant de prendre congé des écoles anciennes de Londres, il nous reste à en étudier une d'un caractère tout spécial, différente des autres par sa clientèle, son gouvernement, son organisation économique, ses études, le nombre et même le costume de ses élèves : nous voulons parler de *l'Hospice du Christ.*

Ceux qui remontent Newgate street en partant de Saint-Martin-le-Grand trouveront à leur droite une allée un peu étroite, donnant accès à une porte gothique surmontée d'une petite statue. Cette image est celle d'Édouard VI, qui, vivement ému par un sermon prêché à Westminster par l'évêque Ridley, résolut, peu de jours avant sa mort, en 1552, d'assurer un asile à chacune des trois catégories de pauvres que renfermait la capitale : aux vicieux et aux imprévoyants il assigna l'ancien palais de Bridewell; aux malades et aux estropiés, le couvent de Saint-Thomas; et enfin aux enfants pauvres, le monastère des Moines gris, auquel on donna le nom d'*Hospice du Christ.*

Avant même que le décret fût signé, les citoyens de Londres avaient déjà réuni trois cent quarante enfants destinés à profiter de la munificence royale. Christ's Hospital eut ses vicissitudes; mais, grâce aux secours que lui accordèrent la municipalité de Londres et divers bienfaiteurs, il surmonta tous les obstacles.

En 1596, lady Mary Ramsey, veuve de sir Thomas Ramsey, ancien lord maire de Londres, fit à l'établissement une donation de terres rapportant alors 400 livres sterling par an, et dont le revenu actuel s'élève à dix fois cette somme. Plus tard, elle lui légua une somme de 2,000 livres sterling, qui fut convertie en propriété foncière. Aussi cette donation rapporte-t-elle actuelle-

ment de gros revenus, dont le montant est employé à constituer des bourses aux élèves qui se destinent aux universités de Cambridge et d'Oxford.

Enfin, en 1673, le roi Charles II établit à Christ's Hospital une école de mathématiques, et contribua largement aux ressources de l'établissement. Les bâtiments ayant souffert beaucoup par l'incendie de 1666, on en commença la reconstruction en 1675, sous la direction du célèbre architecte sir Christopher Wren. Une nouvelle et complète reconstruction eut lieu encore en 1825; mais elle reproduisit, sur une vaste et imposante échelle, le style du vieux gothique, si cher aux Anglais. La grande salle qui existe aujourd'hui, et que l'on cite avec orgueil comme un chef-d'œuvre de l'art moderne, date de 1829; elle mesure 187 pieds en longueur, sur 51 pieds ½ de large et 46 pieds ½ d'élévation.

Nominalement l'école est régie par une *cour générale de gouverneurs* composée d'environ cinq cents personnages, la plupart appartenant à la haute aristocratie et ayant chacun contribué pour 400 livres sterling à la richesse de l'établissement; mais la direction intérieure est en réalité confiée au trésorier et à un comité de cinquante membres, qui se réunit une fois par mois. Le lord maire, les aldermen et douze membres du conseil de la cité (*common council*) font de droit partie du corps gouvernant.

Christ's Hospital, obligé par la nature de sa clientèle de rechercher les combinaisons les plus économiques de l'internat, a dû abandonner complétement le système tutorial des grandes écoles publiques et le fractionnement des élèves en pensions multiples. Tous vivent en commun, mangent ensemble dans la grande salle, et ne composent qu'une seule maison sous la direction du trésorier et de ses subordonnés. Il y a donc ici une administration, des bureaux, des employés, comme dans un grand lycée de France. Le principal (*head-master*) n'est plus que le chef nominal des études et le professeur de la plus haute classe : il nous a paru qu'il avait peu d'influence sur le gouvernement de l'institution.

Nous avons eu la bonne fortune d'assister, à Christ's Hospital, à une cérémonie trop caractéristique pour que nous puissions la passer sous silence. Elle remonte presque à la fondation de l'école, et s'est conservée d'âge en âge avec peu d'altérations. Chaque année, tous les jeudis de carême, a lieu, à sept heures du soir, le *souper public* des élèves. Dans la salle magnifique dont nous avons parlé sont réunis, avec leur costume pittoresque (robe bleue, gilet et bas jaunes, rabat blanc et ceinture de cuir rouge), douze cents pensionnaires, debout à leurs tables respectives, à chacune desquelles préside une dame (*nurse*), chargée de les servir. Sur une estrade ménagée à l'une des extrémités, viennent prendre place, deux à deux et en long cortége, le lord maire, président du corps gouvernant, le trésorier, les gouverneurs, les autorités de la ville et les personnes de distinction invitées à cette réunion. L'orgue de la grande salle, plus semblable à une cathédrale qu'à un réfectoire, accueille leur arrivée par de graves mélodies. Bientôt les enfants unissent leurs voix en chœur et chantent en anglais un psaume choisi pour la circonstance : c'est la prière qui doit précéder le repas; c'est le chant par lequel « les petits des oiseaux demandent au Seigneur leur pâture. » Pendant le souper, aussi frugal que celui des autres jours, les gouverneurs et leurs invités circulent dans les rangs, et passent en revue leurs jeunes protégés. Du haut de l'orgue, des tribunes, des galeries qui environnent et dominent le réfectoire, les visiteurs peuvent contempler un tableau imposant : ce vaisseau magnifique inondé de lumière, cette assemblée immense de ce qu'il y a de plus humble et de plus grand dans la cité, ces têtes blanches qui s'inclinent avec bonté vers de blondes et timides figures, tout raconte aux yeux la pensée touchante de la fondation.

La conclusion du repas n'est pas moins expressive. Après le chant de l'antienne finale, quand les gouverneurs et leurs hôtes ont repris leurs places, les enfants se lèvent de nouveau et viennent en longue procession passer au pied de l'estrade et saluer deux à deux

le lord maire. Ils portent avec eux, dans ce défilé, tout le mobilier du repas, les aiguières, les assiettes, et jusqu'aux paniers qui contenaient leur pain. Les dames qui président aux tables viennent aussi, chacune à la tête de sa jeune escouade, s'incliner devant le président, qui rend à chacune, comme à chaque enfant, son salut. C'est quelque chose comme l'hommage féodal : c'est presque une cérémonie du moyen âge, qui ne se sent pas déplacée sous ces jeunes voûtes gothiques.

Si l'aspect et le costume de Christ's Hospital rappellent des temps qui ne sont plus, ses études ont été sagement appropriées aux besoins de l'époque moderne.

Autant Westminster et la Chartreuse sont restés stationnaires, autant, sous la direction éclairée de ses gouverneurs, Christ's Hospital s'est avancé dans la voie du progrès. Il n'y a pas soixante ans, cet établissement, qui, dès son origine, avait pris les allures d'une école de grammaire, était encore regardé par le public comme une école primaire gratuite (*charity school*). Mais l'impulsion intelligente donnée aux études, après une enquête approfondie, a complétement transformé cette ancienne fondation et l'a mise à même de lutter avantageusement avec les meilleures écoles modernes, tout en conservant ses études classiques et ses anciennes habitudes.

Grâce au bienveillant empressement des chefs et des professeurs de l'établissement, nous avons pu nous assurer par nous-mêmes de la solidité de l'enseignement, de la bonne discipline et du bien-être matériel qui le distinguent.

La section littéraire de Christ's Hospital se compose :

1° De l'école inférieure (*lower grammar school*), comprenant trois classes, dont les deux plus élémentaires sont partagées en deux divisions chacune;

2° De l'école supérieure (*upper grammar school*), divisée en quatre classes : le *Petit-Érasme*, le *Grand-Érasme*, les *Hellénistes inférieurs* (*deputy Grecians*) et les *Hellénistes* (*Grecians*);

3° De l'école latine (*latin school*). Les enfants qui, à l'âge de treize ans et demi, n'ont pas été promus à l'école supérieure passent alors dans l'école latine, où ils reçoivent une éducation moins exclusivement littéraire.

Il y a enfin :

4° L'école mathématique, dont le noyau se compose de quarante élèves de la fondation de Charles II, appelés *king's scholars*, de douze élèves de la fondation Stone, et de deux ou trois élèves d'autres fondations. Ces élèves sont tous destinés à la marine militaire ou marchande. A ceux-ci viennent s'ajouter les deux classes d'hellénistes, au nombre de soixante-cinq environ, destinés aux universités, et enfin des élèves du Grand-Érasme, d'une partie du Petit-Érasme, et de la section supérieure de

5° *L'école anglaise et commerciale*, dont le titre indique le but. L'instruction qu'on y reçoit comprend l'écriture, l'arithmétique, la dictée en anglais, la langue et l'histoire anglaises, et la géographie moderne.

A ces divisions principales il faut ajouter : 1° *l'école française*, composée de cinq cents élèves environ, appartenant à toutes les divisions précédentes à l'exception des deux classes inférieures de la *lower school;* 2° *l'école de dessin*, comprenant tous les élèves de l'école française, moins les deux classes d'hellénistes et le Grand-Érasme. Chacune de ces deux *écoles* absorbe trois heures par semaine, en deux fois.

Le nombre total des élèves à la maison de Londres est d'environ douze cents; il y a en outre une succursale à Hertford, fondée en 1683, et comprenant quatre cent seize jeunes garçons et quatre-vingts filles. Tous les élèves sont nourris et logés aux frais de l'établissement. Les gouverneurs ont à différents degrés le droit de présentation. Pour être reçu, l'élève doit être âgé de sept ans au moins, et ne pas dépasser l'âge de dix ans. Il en sort à quinze ans, à moins qu'il n'ait été promu à la classe des hellénistes inférieurs : dans ce cas il peut rester une année de plus, pour chercher à

entrer dans la classe des hellénistes supérieurs. Le nombre de ceux-ci est limité à vingt-cinq; pour être admis dans leurs rangs, il faut le double consentement des deux chefs de l'école littéraire et de l'école mathématique. Ce n'est pas une petite distinction que d'être reçu dans ce corps privilégié : car l'helléniste peut, à sa sortie, obtenir une bourse de 2,000 à 2,500 francs pour une des universités de Cambridge et d'Oxford. S'il ne l'obtient pas, il n'en reçoit pas moins 20 livres sterling pour achat de livres, 10 livres sterling pour son habillement et 30 livres sterling pour le cautionnement et autres dépenses d'installation à l'université.

A la fin de chaque semestre, il y a dans chacune des classes une distribution de prix, consistant en livres; mais il existe en outre, en livres ou en médailles, des prix spéciaux de 30 à 250 francs, institués par divers bienfaiteurs de l'établissement.

En classe, les élèves sont sous l'autorité de leurs professeurs; le reste du temps, ils sont sous celle du *warden*, dont les fonctions ont beaucoup d'analogie avec celles du censeur dans nos lycées.

Les enfants se lèvent à sept heures en hiver, à six heures en été; ils déjeunent à huit heures, vont en classe à neuf heures, et y restent jusqu'à midi. Au sortir de classe, il y a récréation d'une heure, puis le dîner. Il y a encore classe de deux heures à cinq, puis la récréation jusqu'à six heures, où a lieu le souper. En hiver les élèves vont se coucher aussitôt ce repas terminé, mais en été ils ont encore une ou deux heures de récréation.

Les plus âgés peuvent ensuite travailler jusqu'à dix heures moins un quart.

L'aménagement matériel est simple mais propre; les dortoirs sains et bien aérés. Christ's Hospital n'a pas d'emplacement pour jouer au cricket, mais il a des cours assez vastes pour tous les jeux qui n'exigent pas un trop vaste terrain. L'établissement possède enfin une belle salle de gymnastique, et une bonne bibliothèque de 3,000 volumes, mise à la disposition des élèves. Deux membres du comité visitent l'école à tour de rôle, au moins deux

fois par mois, et font un rapport sur la bonne discipline, sur le matériel et sur la nourriture.

C'est surtout à Christ's Hospital que nous avons pu nous rendre bien compte des avantages que présente le système anglais de l'enseignement individuel en mathématiques.

La salle que nous avons visitée contenait trois classes : chaque professeur avait sa chaire en face des bancs de sa division, qui se composait de trente à quarante élèves. Deux de ces chaires se trouvaient d'un côté de la salle, et la troisième vis-à-vis. Comme l'enseignement ne se faisait pas à haute voix, nous avons pu nous assurer que cette réunion de trois classes en une seule salle, très-vaste du reste, n'était pas gênante. Le professeur de la classe supérieure, M. Potter, nous a permis d'assister à son enseignement. Il avait devant lui plusieurs paquets de devoirs, d'une douzaine de feuillets chacun. Chaque paquet contenait le travail d'un élève, qui avait dû y employer trois heures environ. Le professeur avait déjà examiné chacun de ces paquets, et marqué d'une croix les feuillets qui prêtaient à des observations.

Devant nous, il a commencé par appeler l'un des élèves, qui s'est aussitôt approché de la chaire ; les autres continuaient leur travail. « Vous voyez, a dit M. Potter, en feuilletant le paquet, et en s'arrêtant à un feuillet marqué, que vous auriez pu obtenir ce résultat par une voie beaucoup plus simple : ces lignes-ci sont inutiles.

« Ici, dans cet autre feuillet, vous n'avez pas tenu compte de telle chose; refaites cela.

« Ici encore vous n'avez pas transformé le sinus en tangente; c'est ce que vous auriez dû faire pour obtenir votre résultat conforme au livre. » Et ainsi de suite. Souvent il prenait la plume et corrigeait devant l'élève quelque faute, ou bien il lui rendait le feuillet pour qu'il refît le calcul. Tout cela se faisait assez rapidement. De temps à autre un élève s'approchait spontanément pour obtenir quelque éclaircissement, et on le lui donnait. Les élèves de cette classe paraissaient tous avoir dépassé les six premiers

livres d'Euclide : on y faisait de la géométrie analytique et même du calcul différentiel.

Dans la classe placée à côté, le professeur était entouré d'une partie de ses élèves, les autres étaient assis à leurs places. Ceux qui se tenaient debout autour de la chaire recevaient un enseignement oral simultané : c'était une proposition d'Euclide que le maître leur expliquait à demi-voix, et les élèves devaient la lui répéter à la classe suivante. On fait apprendre par cœur l'énoncé, mais on exige que la démonstration *ne soit pas* apprise par cœur, comme cela se pratiquait autrefois. L'élève doit démontrer la chose à sa façon, de manière à prouver qu'il l'a comprise.

Dans la classe qui fonctionnait vis-à-vis de celle-ci, les choses se passaient de même. Le hasard a voulu que nous fussions présents à une petite exécution disciplinaire dont nous avons parlé à la page 42.

Nous avons ensuite visité la classe de dessin, où se trouvait en même temps que nous M. Fearon, sous-commissaire de la commission d'éducation qui siége actuellement en Angleterre. Le professeur, M. Back, entouré de ses élèves, leur enseignait la manière de dessiner un cube placé à une certaine distance. Le modèle ne se composait que des arêtes de la figure, et il s'agissait de le représenter en perspective. Le professeur a interrogé les élèves sur le point de distance, sur les points de concours accidentels, etc. en ne tirant chaque ligne que lorsqu'on lui avait donné une bonne réponse. Enfin, à force de raisonner avec les élèves, la figure a été achevée. M. Back emploie divers modèles, tels que des vases, des patères, des solides n'ayant que les arêtes, etc. Il a figuré en plâtre le relief d'un rivage avec rochers, vagues, etc. très-bien imités, et à l'aide de ce modèle il exerce ses élèves à dessiner un paysage maritime. Il a des chaumières, des ruches, etc. très-bien exécutées sur une petite échelle, et il les donne à copier.

Les élèves dessinent assis sur des bancs munis de tables et de porte-modèles. Il est vrai que cela ne vaut pas le dessin d'après

nature, mais, comme acheminement, le moyen nous a paru fort rationnel.

Nous avons quitté Christ's Hospital vivement frappés de la haute valeur des études qu'on y fait, de l'excellence des soins matériels qu'on donne aux enfants, et de l'esprit sagement libéral dont est inspirée la direction de l'établissement.

CHAPITRE XXVIII.

AUTRES ÉCOLES ANCIENNES, *GRAMMAR SCHOOLS*.

Il serait facile de trouver, en parcourant l'Angleterre, bon nombre d'anciennes écoles de grammaire dignes d'attention, mais moins favorisées par la fortune ou par la mode que celles d'Eton, d'Harrow ou de Rugby. Dirigées par des maîtres universitaires, souvent même par d'anciens élèves de ces grandes institutions, elles en ont généralement adopté les méthodes, et en reproduisent à divers degrés le type primitif. Cependant, restreintes comme elles le sont aux limites de leur ville ou de leur comté, quelques-unes d'entre elles ont dû, pour soutenir la lutte, se résigner à adopter des programmes plus en harmonie avec les besoins de la société moderne que ne l'était le cercle étroit tracé par le fondateur.

§ 1er. ÉCOLE DE GRAMMAIRE DE LEEDS.

Telle est par exemple l'école de grammaire de Leeds, que l'un de nous a rencontrée sur sa route. Fondée en 1552 par sir William Sheafield et élargie par John Harrison en 1663 « pour l'éducation de la jeunesse dans les langues savantes, » elle doit trouver sa place ici comme école ancienne; mais elle nous servira en même temps de transition à notre section des écoles modernes, par le développement qu'elle a donné aux études scientifiques et spéciales.

La terre laissée par le fondateur n'offrait qu'un revenu de 4 livres sterling 3 shillings et 2 pence « pour nourrir un maître d'école honnête et savant, à la charge d'instruire gratuitement tous les jeunes écoliers et enfants qui viendront chez lui de temps en temps, dans une maison d'école érigée, bâtie et meublée par les paroissiens de ladite paroisse de Leeds. »

A ce legs modeste vint s'ajouter, trois ans plus tard, celui du cha-

noine Ermystead, qui voulut faire de la création de son devancier « une école de grammaire pour tous ceux qui voudront y aller, sans avoir rien à dépenser pour l'enseignement, à l'exception d'un *penny* (10 centimes), que chaque écolier devra payer au maître pour l'enregistrement de son nom, si l'écolier possède un *penny;* sinon il entrera et continuera librement sans payer. »

Ce ne fut qu'en 1580 que les habitants de Leeds affectèrent à l'école un bâtiment permanent. En 1624, l'alderman John Harrison, le Monthyon de Leeds, en fit construire un nouveau sur un terrain de sa propriété; mais l'établissement n'occupe plus ce local. L'édifice actuel, qui date de 1853, est situé sur le sommet d'une colline, d'où il domine le cercle perpétuel de fumée vomie par l'enceinte d'usines qui resserre la ville. Le terrain affecté à l'école a une étendue de plus de trois hectares; l'édifice comprend deux grandes salles d'école, une bibliothèque, une salle pour les conférences, les appartements du principal et des dortoirs pour quarante internes environ, dont la présence est due à une création nouvelle. L'enseignement est gratuit pour tous les enfants dont les parents sont domiciliés à Leeds.

Quatre bourses de Magdalen College (Cambridge), une de Queen's College (Oxford) et une autre de 50 livres sterling tenable pendant quatre ans à une des trois universités de Cambridge, d'Oxford ou de Durham, sont réservées aux élèves de cette école.

Le principal a 500 livres sterling (12,500 francs) d'appointements, non compris le logement; le sous-principal a 270 livres sterling (6,750 francs).

L'enseignement classique est donné par cinq professeurs à cent trente élèves environ; une partie de ces derniers appartient en même temps à des divisions scientifiques, confiées à un sixième professeur. L'enseignement moderne et commercial, suivi par soixante et dix élèves environ, est sous la direction d'un maître spécial. Il y a aussi un professeur de langues vivantes, un professeur de dessin et un professeur d'écriture.

L'école est anglicane, mais les enfants des dissidents sont dispensés de suivre l'enseignement religieux.

Voici maintenant les programmes :

Département classique. — Les langues anglaise, latine, grecque, française et allemande (cette dernière seulement dans la classe supérieure); l'écriture, l'arithmétique, les mathématiques, l'histoire et la géographie.

Divisions scientifiques, pour les élèves des classes supérieures. — La mécanique, la physique, la chimie, la botanique et la zoologie.

Ces facultés sont restreintes dans les limites de l'examen préliminaire exigé par l'université de Londres.

Ceux qui se destinent à la profession d'ingénieur suivent des cours de mécanique appliquée, de physique, de minéralogie, de géologie et de la théorie de la machine à vapeur. L'école possède tous les appareils nécessaires pour l'enseignement scientifique. Les élèves qui le suivent sont dispensés du grec et du latin.

Département commercial. — L'anglais, le français, l'allemand (dans la classe supérieure seulement), le latin, l'histoire et la géographie, l'écriture et l'arithmétique, la tenue des livres, l'arpentage et les mathématiques.

Comme le fondateur n'avait en vue que le grec, le latin et l'instruction religieuse, la gratuité n'est accordée aux enfants de Leeds que pour ces facultés. Ceux qui suivent les sciences payent un supplément annuel de 6 guinées (157 fr. 50 cent.); ceux du département commercial payent 117 fr. 50 cent. par an. Le dessin, pour ceux qui le demandent, coûte en outre 37 fr. 50 cent. par an. Les enfants qui ne sont pas de Leeds payent 262 fr. 50 cent. par an, s'ils sont âgés de quatorze ans et au-dessus; au-dessous de cet âge, ils payent 210 francs.

Il y a quatre semaines de vacances à Noël, trois semaines à Pâques et six semaines à la fin de l'année scolaire.

Les enfants ne sont admis qu'à l'âge de huit ans ou au-dessus; il faut qu'ils sachent lire l'anglais couramment, écrire correctement et lisiblement sous la dictée et exécuter les quatre premières règles de l'arithmétique.

Voici, du reste, la distribution des classes :

Département classique. — 1re classe (élémentaire), divisée en *upper remove* (15 élèves) et *lower remove* (30 élèves).

2e classe (20 élèves).

3e classe (25 élèves).

4e classe (12 élèves).

5e classe, divisée en *lower remove* (12 élèves) et *upper remove* (12 élèves).

6e classe, divisée en *lower remove* (6 élèves) et *upper remove* (10 élèves).

En tout neuf classes dont nous avons indiqué la force telle qu'elle était en 1865.

Divisions scientifiques. — A partir de la troisième classe, une quinzaine environ de ces élèves font partie des divisions scientifiques, comprenant un cours élémentaire d'un an de durée et un cours supérieur dont la durée peut être de deux ou de trois ans.

Département commercial. — Le département commercial est divisé en trois classes, formant un total de cinquante élèves environ.

On voit par ce court aperçu que l'école de grammaire de Leeds a su à la fois respecter la volonté du fondateur et donner aux exigences modernes une juste satisfaction.

§ 2. ÉCOLE SAINT-PIERRE À YORK.

Cette école de grammaire, fondée en 1557 par la reine Marie, qui lui accorda en propriété les terres de l'ancien hôpital Sainte-

Marie, se trouve, comme école ancienne, dans les mêmes conditions que celle de Leeds. Située en dehors de l'enceinte d'York, qui conserve encore l'aspect du moyen âge, où il a joué un rôle si important, l'école Saint-Pierre n'a rien à envier aux autres sous le rapport d'une position riante et de bonnes conditions hygiéniques, car l'édifice actuel, datant de 1833, a été construit en vue de satisfaire à toutes les exigences modernes. L'école est un internat à la façon d'Eton et d'Harrow; aux quatre-vingt-dix pensionnaires, qui demeurent dans trois ou quatre *houses* tenues par les professeurs de l'établissement et autorisées par le chapitre d'York, directeur suprême de l'école, il faut ajouter quatre-vingt-cinq externes environ, qui payent 10 guinées par an (262 fr. 50 cent.) dans le petit collége (*junior school*), et 12 guinées (315 francs) dans le grand collége (*upper school*). Le prix de la pension dans les *houses* varie entre 40 et 50 livres sterling.

Le dessin, la danse, l'escrime, la gymnastique et l'exercice militaire ne sont pas compris dans l'enseignement ordinaire et se payent à part.

Celui de nous qui a visité York n'a pu voir que l'aménagement intérieur de l'école : car c'était un samedi, jour de demi-congé, et le temps très-restreint qu'il avait à sa disposition ne lui permettait pas de prolonger son séjour. On a presque entièrement renoncé dans cet établissement à l'usage anglais d'avoir plusieurs classes en une même salle; il n'y en a qu'une où l'on fasse deux classes à la fois; chacune des six autres est affectée à une classe à part.

L'école a deux divisions : la division *classique*, où l'on prépare les élèves à l'université, et la division *civile et militaire*, destinée à initier les jeunes gens aux examens exigés pour les carrières administratives et militaires.

On enseigne dans la première division le grec et le latin, le français, l'allemand, les mathématiques élémentaires, l'histoire, la géographie, l'écriture et la littérature anglaise. L'enseignement religieux est anglican.

Dans la seconde division on donne un enseignement plus scientifique, comprenant l'anglais, le latin, le français, l'allemand, les mathématiques théoriques et pratiques, l'arpentage, la fortification et la navigation, l'histoire, la géographie, la chimie et la physique.

En mathématiques, la classe supérieure arrive jusqu'au calcul différentiel inclusivement.

A la fin de chaque semestre, il y a un examen général où l'on donne des prix qui consistent en livres. On confère en outre annuellement par concours quatre bourses (*scholarships*) à des élèves ayant déjà passé une année à l'école et âgés de moins de quinze ans; une bourse universitaire par an pour Oxford, Cambridge ou Durham, au choix du candidat, âgé de moins de dix-neuf ans et élève de l'école depuis deux ans au moins; et deux autres bourses pour Queen's College à Oxford; ces dernières sont de la valeur de 75 livres sterling par an et sont tenables pendant cinq années.

Il y a cinq semaines de vacances à Noël, quelques jours de congé à Pâques et six semaines de vacances à la fin de l'année scolaire. La discipline est organisée de tout point comme à Harrow.

La division classique comprend neuf classes, en comptant pour telle chacune des deux sections de la classe élémentaire, de la troisième et de la quatrième. La sixième est, comme toujours, la plus élevée.

La division civile et militaire n'a que deux classes, mais elle se recrute, comme ailleurs, dans les classes moyennes de l'autre division.

Les deux écoles de Leeds et d'York peuvent servir de types des écoles provinciales anglaises qui, quoique anciennes, se sont vues dans la nécessité de quitter la ligne exclusive où marchent depuis des siècles Eton et Harrow, et de s'assurer un appui plus énergique en satisfaisant aux exigences de la société actuelle. Par cette tendance, elles se rapprochent des écoles dites *modernes*, qui font le sujet de notre seconde section.

§ 3. ÉCOLE DE DURHAM.

Ce ne fut pas sans regret qu'en passant par Durham, l'un de nous se vit obligé de renoncer à en visiter l'école de grammaire. Nous croyons toutefois avoir heureusement réparé cette omission en nous adressant par écrit au chef distingué de cet établissement, le révérend docteur Henri Holden, qui a bien voulu nous renseigner sur tous les points importants, en accompagnant sa lettre très-intéressante d'un envoi de plusieurs imprimés destinés à nous éclairer sur le travail des élèves.

L'école de grammaire de Durham, aujourd'hui très-florissante, occupait, à l'époque de sa fondation par Henri VIII[1], en 1541, des bâtiments aujourd'hui affectés à l'usage de l'université. On voit encore dans ces salles vénérables les noms des anciens élèves sculptés sur les lambris de chêne qui en revêtent les murailles, d'après l'usage dont nous avons parlé[2]. En les parcourant des yeux, on y lira les noms du vicomte de Hardinge, naguère encore commandant en chef de l'armée anglaise; de sir Charles Grey, autrefois gouverneur de la Jamaïque, plus tard juge suprême (*chief justice*) du Bengale; de sir Roderick Murchison, savant contemporain distingué; de Prideaux John Selby, auteur d'un ouvrage sur les oiseaux britanniques; et de bien d'autres qui ont laissé d'honorables souvenirs dans les lettres, dans les arts et dans les sciences.

Mais, depuis l'année 1844, l'école a quitté son ancienne demeure pour aller se loger en dehors de la ville, dans de beaux bâtiments neufs, dont les pignons et les fenêtres carrées rappellent le style gracieux du règne d'Élisabeth. Il eût été difficile de trouver une situation plus riante près d'une ville déjà remarquable par son charme pittoresque.

[1] Selon le docteur Holden, Henri VIII n'en fut pas le fondateur : il la réorganisa. Elle existait comme annexe du monastère qui fut supprimé vers cette époque.

[2] Page 57.

En vertu de l'acte de fondation, cette école se trouve sous l'autorité du doyen et du chapitre de la cathédrale de Durham. On y apprend le latin, le grec, les mathématiques, et en outre tout ce qui constitue l'enseignement *moderne*, les langues vivantes, le dessin, le chant, l'escrime, etc. De magnifiques terrains permettent aux élèves de s'adonner à tous les jeux athlétiques, y compris le cricket, et la Wear se prête aux régates (*boating*), si prisées des Anglais. L'organisation intérieure, porte en général le cachet de celle de Rugby[1] : M. Edward Elder, prédécesseur du principal actuel, fut en effet un des disciples les plus distingués du docteur Arnold et introduisit dans l'école de Durham les principes de son illustre maître, sans toutefois renoncer entièrement à sa propre initiative. Depuis lors, le système ainsi inauguré a fait de nouveaux progrès sous la conduite intelligente du docteur Holden, et, de réforme en réforme, le système rugbéien a subi des modifications assez sensibles, en ce qui a trait surtout au système tutorial, dont nous avons parlé au chapitre XVIII.

Durham n'étant qu'une ville de 10,000 âmes, il n'est pas étonnant que la presque totalité des cent cinquante à cent soixante élèves qui composent l'école soit venue du dehors. Ils trouvent chez le principal (*head-master*), chez le sous-principal (*second master*) et chez deux autres professeurs, cette vie intime de famille qui constitue un des caractères du système tutorial, et dont les précieux avantages nous ont tant frappés dans les grandes écoles publiques. D'après ce que nous avons appris sur place, de la bouche de personnes désintéressées, les jeunes gens ont lieu d'ailleurs d'être parfaitement contents de leur position.

Mais, en ce qui regarde l'enseignement tutorial, nous ne pouvons mieux faire que de citer ici la lettre même du docteur Holden :

« Il n'y a pas, dit-il, à proprement parler, de système tutorial chez nous; mais, comme le nombre des jeunes gens dans une même

[1] Nous l'avons expliquée plus haut, page 212.

classe atteint rarement le chiffre de vingt-cinq, les maîtres peuvent s'occuper individuellement de chacun de leurs élèves. Le principal ne manque jamais de revoir les compositions de sa sixième, en dehors des heures de classe, en présence des élèves, qu'il fait venir par groupe. Il trouve le temps pour cela en renonçant à tout enseignement des mathématiques. De cette manière, il remplit auprès d'eux, pendant ce temps, le rôle de tuteur. »

Tout en approuvant le système tutorial en principe, nous avions, on se le rappelle, fait nos réserves quant aux détails. La forme nouvelle qu'il revêt à Durham nous semble une heureuse innovation.

Mais il y en a d'autres encore : le système de promotion a été profondément modifié. Ici nous laissons encore parler le docteur Holden :

« Les places dans les classes changent tous les mois : on imprime chaque fois la liste de l'école, et l'on envoie un rapport sur les progrès de chaque élève à sa famille. A la fin du semestre, on additionne tout le travail passé, et l'on donne des prix à ceux qui sont les mieux placés dans l'ensemble. La promotion d'une classe à une autre ne dépend pas du travail du semestre écoulé, mais d'un examen qui a lieu *après* les vacances, c'est-à-dire à la rentrée. Cet examen roule sur les matières vues pendant le dernier semestre. De cette manière on empêche l'enfant de se laisser aller entièrement à la paresse pendant les vacances, puisqu'il sait que sa place dans la classe pendant le semestre suivant dépend de l'examen qu'il aura à faire à son retour. En Angleterre, les vacances sont si longues (elles durent de sept à neuf semaines), qu'il faut, selon nous, un aiguillon pour éviter qu'un temps si long soit passé à ne rien faire. Feu le docteur Butler, qui tira l'école de Shrewsbury d'un marasme mortel, et lui fit atteindre une célébrité si étonnante, et le docteur Kennedy, qui, malgré des circonstances décourageantes, a su maintenir cette célébrité jusqu'à nos jours, étaient

de cet avis; et le principal actuel de Durham, élevé à Shrewsbury, a adopté la même manière de voir. »

Le système monitorial existe à Durham, et on l'entoure d'une certaine solennité, plus rationnelle, à notre avis, que les vieilles formules adoptées à Winchester. Avant d'être investi de l'autorité monitoriale, l'élève, qui, comme toujours, est un des premiers de l'école, reçoit un imprimé qu'il doit signer, et qui est ainsi conçu :

LES MONITEURS DE L'ÉCOLE DE DURHAM.

18 octobre 1865.

En vertu de leur charge, les moniteurs sont autorisés à faire observer par tous ceux qui sont au-dessous d'eux les règles et la discipline de l'école, et tous les ordres émanant des maîtres. Résister à leur autorité ou vouloir la discuter sera regardé comme de l'insubordination, délit des plus graves. Désobéir à leurs ordres légitimes sera regardé comme une offense aussi grande que la désobéissance envers un des maîtres.

Il est de leur devoir de faire savoir au principal toutes les choses dont ils pensent qu'il doit avoir connaissance pour le bien de l'école, tout abus qu'ils ne peuvent réprimer eux-mêmes, surtout des cas de tyrannie (*bullying*) exercée par un élève sur un autre, et tout mépris de leur autorité. Ils doivent particulièrement occuper la place d'un des maîtres lorsqu'il est absent, soit à l'école, soit dans leurs maisons (*houses*), faire l'appel, maintenir le silence et le bon ordre le soir, et surtout dans les chambres à coucher, non-seulement pendant la semaine de garde (*of office*) de chacun, mais toutes les fois qu'ils jugeront nécessaire d'exercer leur autorité.

Il leur est expressément défendu de se battre avec d'autres élèves, et si quelqu'un les frappe ou les moleste dans l'exercice de leur autorité, il sera sévèrement puni. Le principal écoutera tout appel contre un moniteur dans le cas où il exercerait son autorité d'une manière tyrannique.

Je soussigné, en acceptant la charge de moniteur, déclare comprendre parfaitement la nature de ces obligations, et je promets de les remplir avec toute la diligence, la fidélité et le jugement dont je suis capable.

Suit la signature.

[1] Page 44, note.

Lorsque l'élève a signé cet imprimé, on lui donne, en présence de toute l'école, une espèce de toque ornée d'une houppe, et on lit à haute voix le document que nous venons de citer *in extenso*. Le docteur Holden se prononce fortement en faveur du système monitorial ainsi organisé, au point de vue non-seulement de la discipline de l'école, mais aussi de l'avenir moral de l'élève, initié ainsi de bonne heure à l'exercice d'une autorité dont il est responsable.

Le *fagging*[1] n'existe pas à Durham; le docteur Holden repousse cet usage barbare aussi énergiquement que nous.

La punition corporelle existe, mais presque exclusivement sous la forme de coups de baguette donnés sur la paume de la main. Sous sa forme repoussante et *dégradante* (c'est le mot employé par notre correspondant), elle n'arrive guère en moyenne qu'une fois par an, pour quelque délit d'une extrême gravité. On donne généralement des pensums écrits, des morceaux à apprendre par cœur, et des privations de sortie (*gating*). Le principal inflige lui-même cette punition, comme en France.

Indépendamment de la solidité de son enseignement, l'école jouit aussi d'avantages matériels qui en facilitent le recrutement. Elle a d'abord dix-huit bourses, fondées par Henri VIII (d'où leur vient le nom de *king's scholarships*), de 40 livres sterling (1,000 fr.) chacune, tenables pendant cinq ans. Les trois ou quatre bourses de cette fondation vacantes à la fin de l'année sont données à la suite d'un concours classique qui a lieu le premier vendredi après le 20 novembre, devant le doyen et le chapitre de la cathédrale. Cette circonstance leur donne le droit de porter des surplis pendant le service divin. Les candidats à ces bourses doivent être âgés de moins de quinze ans.

En dehors de ces bourses, qui assurent à l'élève son éducation gratuite au sein même de l'école, il y en a d'autres pour les élèves sortants qui se destinent à l'université.

[1] Voir au chapitre IX, page 49.

En voici la liste :

	Nombre de bourses.	Valeur annuelle de chacune.	Tenables à
Scholarships..	2....	15 liv. sterl.	Oxford ou Cambridge.
	5....	10.....	St-Peter's College, Cambridge.
	1....	16.....	Emmanuel, Cambridge.
	1....	20.....	Christ's College, Cambridge.
	1....	30.....	Université de Durham.
	1....	15..	
Exhibitions..	1....	40.....	
	3....	30... ...	St-John's College, Cambridge.

Toutes ces bourses ont été fondées par des particuliers, dont elles portent le nom, ainsi que nous en avons vu de nombreux exemples ailleurs. La plupart des élèves de Durham qui ont obtenu ces bourses se sont distingués depuis dans les épreuves universitaires.

L'école de Durham occupe, on le voit, une place très-honorable parmi celles d'entre les *grammar schools* anglaises qui ont été reléguées au deuxième plan, soit par le caprice de la mode, soit par une position géographique ou des conditions locales peu avantageuses. Si nous ne nous trompons, elle termine convenablement la liste déjà longue des écoles anciennes dont nous avons traité jusqu'ici, et peut en même temps, grâce à ses tendances peu exclusives, nous servir de point de départ pour aborder le nouveau sujet qui réclame maintenant notre attention, celui des *Écoles modernes*.

SECONDE SECTION.

ÉCOLES MODERNES.

CHAPITRE XXIX.

EXIGENCES DE L'OPINION PUBLIQUE.

Deux systèmes d'éducation sont aujourd'hui en présence dans la Grande-Bretagne : d'une part celui des études anciennes, représenté par les écoles publiques que nous venons de décrire, et par les nombreuses écoles de grammaire (*grammar schools*) qui reproduisent ce type général dans des variétés plus ou moins effacées; et, de l'autre, le système ou plutôt le besoin des études modernes, représenté par un certain nombre d'écoles de sociétaires, d'actionnaires (*proprietary schools*), et par des institutions particulières (*private schools*), essayant, à leurs risques et périls, d'ouvrir une voie nouvelle et de satisfaire aux vagues aspirations du public.

Les premières, nous voulons dire les écoles publiques, attachées aux matières traditionnelles de l'enseignement, s'efforcent avant tout de former l'homme, de développer la force de l'intelligence et les bonnes habitudes morales. Elles s'occupent moins d'instruire que d'enseigner à apprendre, et il est vrai de dire qu'elles y réussissent souvent. « J'ai été à Rugby plusieurs années, disait un marchand, et je n'en ai jamais eu de regret : j'ai appris là ce que je crois qu'on ne m'eût pas enseigné aussi bien ailleurs, j'ai appris à apprendre tout ce qui m'est nécessaire aujourd'hui. »

Parmi les adversaires des études classiques, l'opinion extrême voudrait faire de l'éducation un apprentissage, et enseigner à l'en-

fant ce que l'homme aura besoin de savoir. Un personnage éminent par son caractère et par le noble dévouement avec lequel il prodigue sa fortune et ses soins à la cause de l'instruction, M. W. Ellis, expose avec une imperturbable logique le système *utilitaire*[1]. Le bien-être est le but de la société; l'industrie, soutenue par la science, est le moyen de l'atteindre. L'éducation est le recrutement des soldats de la civilisation moderne. La mort fait chaque jour de larges brèches dans l'armée des travailleurs; il faut serrer les rangs, et substituer à ceux qui tombent des remplaçants aussi bons et meilleurs. Si la jeune génération faiblit sous le feu, la bataille est perdue; si elle vaut mieux que ses pères, la victoire est gagnée et le progrès s'accomplit. La société est une machine qui s'use et se répare sans cesse; chaque homme est un rouage qui doit y trouver sa place et y faire sa fonction : l'éducation est la fabrication des rouages sociaux.

Il n'est pas difficile de sentir ce qu'il y a de dur et de choquant dans cette théorie. Le principe en est vicieux : il est faux que le bien-être soit la fin suprême de l'humanité. « L'homme n'est pas fait pour le sabbat; c'est le sabbat qui est fait pour l'homme. » La richesse n'est qu'un moyen secondaire et subordonné.

De plus, l'école *utilitaire* en matière d'éducation méconnaît la nature et le rôle de l'enfant. Elle le considère comme un jeune conscrit, à qui il ne s'agit que d'enseigner la manœuvre, non comme une créature incomplète qui doit d'abord achever de naître. La grande affaire de l'enfant c'est de grandir : la nature lui impose le redoutable travail de la croissance, croissance de corps, croissance d'esprit aussi. L'éducation, comme la médecine, doit aider la nature et non la changer; son unique rôle est de favoriser la croissance, de faire que l'enfant arrive, corps et âme, à une forte virilité. Alors, quand l'homme aura atteint, ou à peu près, le dégré de croissance nécessaire à sa future profession, l'école spéciale, ou l'atelier (selon sa position sociale) s'emparera de lui et en fera un ouvrier par les

[1] *Middle class education, what to aim at, as well as how to aim.*

bras ou par la tête. Alors l'homme exercera d'autant mieux son métier qu'il ne l'aura pas appris trop tôt. Jusque-là il ne s'agit pas de charger ses épaules du fardeau qu'il portera un jour, mais de développer les forces qui le rendront capable de le porter.

Nous savons bien que dans la classe peu aisée une dure nécessité force souvent les enfants à devancer l'heure légitime du travail; mais ce n'est pas une raison pour généraliser le mal de propos délibéré, et pour ériger l'abus en système.

D'autres adversaires des études classiques sont plus modérés dans leur argumentation. Ils accordent que le but de l'éducation est de développer l'intelligence et de fortifier la volonté ; mais, disent-ils, ne peut-on atteindre ce but que par des études inutiles à la carrière future de l'enfant? Ne peut-on demander à l'enseignement qui peut lui servir un jour cette gymnastique de l'esprit que vous allez chercher dans les langues anciennes? « Un négociant est obligé, d'une part, à faire les affaires de son commerce, de l'autre à conserver sa santé par un exercice corporel. Si ses affaires commerciales le forcent à marcher dix ou douze milles par jour, prétendrez-vous que cette marche ne doit pas lui compter comme exercice, et qu'il doit faire dix ou douze autres milles, sans aucun but et seulement pour exercer ses jambes [1] ? »

D'ailleurs, quand on ne considérerait dans les études que leur puissance éducatrice, est-il bien sûr que les travaux littéraires, soit seuls, soit même accompagnés des mathématiques, donnent à l'esprit son développement complet? Outre l'intuition vive et la déduction solide, n'y a-t-il pas aussi dans l'homme la faculté d'observer, d'expérimenter, d'induire? Ne sont-ce pas ces habitudes d'intelligence qui, en créant les sciences modernes, ont transformé le monde? Et la génération présente ne doit-elle pas transmettre à celle qui lui succédera, non-seulement ses conquêtes, mais le don plus précieux encore de les surpasser? Que de jeunes esprits fermés aux délicates

[1] *Classical instruction; its use and abuse.* (*Westminster Review*, oct. 1853.)

leçons des lettres et aux sévères abstractions des sciences exactes s'ouvriraient volontiers aux rayons des sciences expérimentales, et se rattacheraient aux habitudes laborieuses, par le plaisir tout nouveau de comprendre et de faire des progrès! Enfin, au point de vue moral et religieux, pourquoi ne pas laisser de jeunes âmes entendre cette admirable prédication du monde extérieur, si plein d'intelligence et de sagesse, qui proclame si haut la gloire de son créateur?

Les hommes voués au culte des lettres classiques les préconisent comme le seul instrument d'éducation mentale; mais est-il bien sûr que les lettrés qui ne sont que lettrés puissent être des juges compétents de la question? L'intelligence des élèves sera développée par les études classiques, c'est-à-dire qu'ils deviendront semblables à leurs maîtres. Mais sera-ce suffisant? Nul n'est plus grand que soi-même. Voir ses limites et en condamner l'étroitesse, ce serait déjà les avoir dépassées.

Le révérend G. Rawlinson, professeur d'histoire ancienne à l'université d'Oxford, blâme, au nom des mathématiques, l'étude exclusive des lettres classiques. « Lorsque les langues anciennes sont toute l'éducation, dit-il, le résultat n'est pas, je crois, satisfaisant. Il y a un manque de solidité, de connaissance du monde, de puissance d'action, qui d'un lettré accompli fait souvent un homme aussi prétentieux qu'inutile. »

Survient le docteur Carpenter, archiviste de l'université de Londres, qui trouve que les mathématiques elles-mêmes ne sont pas pour les lettres classiques un complément suffisant.

« L'éducation mathématique exerce énergiquement l'esprit, mais dans un cercle étroit. Elle part d'axiomes qui n'ont rien à faire avec les phénomènes extérieurs, mais que l'esprit trouve en lui-même. Or l'essence de l'éducation scientifique, c'est que l'esprit trouve les objets de son application dans le monde extérieur. *Homo minister et interpres naturæ,* dit Bacon. Il me semble qu'un système d'éducation qui exclut les rapports de l'homme avec le reste de la nature est très-défectueux, et que les facultés qui mettent l'intel-

ligence en relation avec les phénomènes du monde extérieur sont un sujet de développement et de discipline aussi important que celles qui ne s'exercent que sur de pures abstractions. »

L'illustre Faraday exprime une opinion tout aussi accentuée : « Ces mots qu'on répète partout, « développer l'esprit » (*training of the mind*), ont pour moi un sens très-vague. Je voudrais qu'un profond lettré m'expliquât ce qu'il entend par *développer l'esprit*, comme on le fait par les lettres accompagnées des mathématiques... Qu'est-ce que l'esprit apprend par cette *éducation?* Il apprend quelque chose, je n'en doute pas. Par cela même qu'il étudie, il apprend à être attentif, à être persévérant, à être logique, dans le sens propre de ce mot. Mais acquiert-il cette habitude d'intelligence qui rend un homme capable d'expliquer un phénomène naturel, de remonter de l'effet à la cause, ou qui, dans un cas donné, dans une circonstance imprévue, le détermine à agir de telle façon plutôt que de telle autre? L'éducation littéraire ne lui donne pas le moindre secours dans cette direction. Les hommes qui ont reçu l'éducation la plus soignée viennent tous les jours nous trouver pour nous adresser les questions les plus simples en chimie ou en mécanique. Et quand nous leur parlons de choses comme la conservation des forces, la permanence de la matière, l'immutabilité des lois de la nature, ils sont loin de les comprendre, quoiqu'ils vivent dans des relations journalières avec nous. Bien des personnes de cette sorte sont aussi loin de pouvoir juger ces matières que si leur esprit n'avait reçu aucune éducation. »

Quant aux résultats de cette lacune de l'enseignement sur la prospérité nationale, les savants les plus illustres s'expriment avec une extrême vivacité. La déposition de sir Charles Lyell devant les commissaires de la Reine mérite, sous ce rapport, toute notre attention.

« Je pense, dit-il, qu'on peut trouver à peine un terme assez énergique pour dire à quel point les sciences physiques sont ignorées par les classes supérieures de l'Angleterre... Au moment même où ces connaissances acquièrent une importance progressive soit en

théorie, soit en pratique, elles semblent de plus en plus exclues du système d'éducation de la haute société.

« En Allemagne, vous trouvez des hommes distingués par leur naissance et leur fortune qui prennent place parmi les savants : je pourrais nommer en Autriche le comte Brenner, en Prusse le feu comte de Beust.

« En Angleterre, c'est dans les classes moyennes, c'est parmi les hommes qui n'ont pas suivi le cours régulier des études universitaires qu'il faut aller chercher l'instruction dans les sciences naturelles. Un fait très-remarquable, c'est que, si l'on vient à publier un livre de science, le succès de la vente dépend bien plus de la classe moyenne des districts manufacturiers que des riches gentlemen et du clergé des contrées agricoles. S'il survient une crise, comme celle des cotons dans le comté de Lancastre, l'éditeur vous dira : Ne publiez pas votre livre maintenant.

« Si les universités, si les écoles publiques, enseignaient avec plus de soin les éléments des sciences naturelles, un plus grand nombre d'hommes bien élevés entreraient plus tard dans la carrière scientifique.

« Avant la création toute récente de l'école des mines de Jermyn street (à Londres)[1], on éprouvait en Angleterre des difficultés extrêmes pour se procurer l'assistance d'un homme bien élevé quand il s'agissait d'un travail important. Si les colonies nous demandaient un homme pour faire le plan géologique d'un terrain, ou en étudier les mines, ou bien si un personnage comme lord Bread-Albane offrait 7 ou 800 livres (17,500 ou 20,000 francs) par an à un ingénieur capable de diriger l'exploitation de ses propriétés, on ne trouvait pas un homme bien élevé en Angleterre qui pût accepter ces fonctions; notre unique ressource en ce cas c'était l'Écosse. Bien que la richesse minérale de notre pays soit très-supérieure à celle d'aucune autre contrée, et peut-être même à celle de toutes

[1] Nous parlerons de l'école de Jermyn street dans notre Rapport sur l'enseignement supérieur.

les autres réunies, tel était l'abandon de toute éducation scientifique dans cette spécialité, que nous avons été quelquefois forcés d'envoyer en Allemagne chercher un ingénieur. »

Les conséquences politiques de ce déclassement des sciences sont exposées d'une façon très-curieuse par le même témoin. « Pensez-vous, lui demandaient les commissaires, que cette absence d'éducation scientifique rabaisse les classes supérieures d'Angleterre et diminue pour elles le respect des classes moyennes?

— « Cela doit être, répondait sir Charles, mais je n'ose me prononcer décidément sur cette question, parce que les classes aristocratiques de ce pays, en dépit d'un système d'instruction un peu étroit, se font à elles-mêmes une éducation par d'autres moyens, et regagnent ainsi le respect.

— « Je voudrais encore vous demander si vous croyez qu'en général la supériorité d'éducation que les Allemands reçoivent en ces branches de connaissance produit une supériorité correspondante dans les classes supérieures de l'Allemagne sur les classes analogues de l'Angleterre?

— « Non; notre liberté politique est un avantage si grand, qu'on ne peut même comparer les deux classes. Les hautes classes de la société allemande sont inférieures aux nôtres; mais si l'on compare les gens de lettres (*literary men*), ce sont les Allemands qui reprennent l'avantage. »

CHAPITRE XXX.

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES MODERNES. INTERVENTION DE L'ÉTAT.

L'opinion publique se prononçait donc d'une manière énergique en faveur d'un élargissement considérable dans les matières de l'enseignement des écoles.

Ici apparaît dans tout son éclat l'application d'un principe essentiellement anglais, que nous avons déjà vu fonctionner dans les écoles publiques, la fixation du but et la liberté des moyens. De même que les écoliers peuvent étudier quand et comme ils veulent, pourvu qu'ils parviennent à savoir, ainsi, pour réformer l'enseignement, on n'a pas songé à toucher aux méthodes, on a seulement établi des examens.

Les Anglais ont la très-sage conviction que, pour agir sur les actions des enfants ou des hommes, il suffit de mettre en jeu l'instrument universel des grandes choses, la volonté. Que l'enfant ait un motif et par conséquent une volonté continue d'apprendre, il apprendra. Que l'homme ait un but désiré et voulu à atteindre, il saura trouver la route pour y parvenir.

L'État, qui, en Angleterre surtout, n'est que la résultante de l'opinion, s'est mis à l'œuvre avec toute la discrétion qui caractérise toujours son intervention dans les choses sociales. Il a dit aux familles : J'ai des emplois à offrir, quoique je n'en donne pas tant que mon voisin d'outre-Manche; j'ai une armée aussi, et une très-brave. Un certain nombre de grades sont, il est vrai, une propriété privée, et je la respecte, mais ils ne le sont pas tous; quelques-uns m'appartiennent, et je puis faire des conditions à ceux qui les veulent obtenir. Les gentlemen mêmes qui en achètent devront, puisqu'ils me servent, se montrer en état de me servir. J'ai gagné

de l'expérience dans la guerre de Crimée; depuis ce temps, j'ai résolu de substituer partout la capacité au privilége. J'ai l'Inde qui m'appartient maintenant en propre, grâce aux cipayes : tous les emplois y seront au concours. J'ai les nombreux services civils de la mère patrie, l'amirauté, les ministères, les douanes, les prisons, etc. je place partout à la porte un examen, sinon un concours. En cela je ne contrains personne; je ne vais pas à vos foyers imposer à vos enfants des grades, des systèmes d'études; je traite avec ceux qui viennent à moi : je suis comme vous un négociant, je donne un emploi en échange d'une capacité prouvée à mon gré.

L'État a donc rédigé des programmes, institué des concours et des examens; et cette mesure a suffi pour peser d'un poids immense dans la balance de l'éducation.

Nous allons donner une idée de ces examens et de ces concours.

En 1856, le gouvernement anglais, ému par les réclamations de l'opinion publique, sentit la nécessité de modifier les règlements relatifs à l'instruction spéciale des jeunes officiers. On ouvrit une sérieuse enquête, on nomma une commission fort compétente. Puis, d'après son avis, on établit, d'une façon permanente, un conseil d'éducation militaire (*council of military education*), subordonné au ministre de la guerre, espèce de *Conseil royal* de l'instruction publique en ce qui concerne l'armée.

Sous cette haute direction, l'ancienne organisation des écoles militaires subit des améliorations telles qu'elles équivalent à une révolution.

Les écoles militaires de la Grande-Bretagne sont au nombre de trois : l'académie royale de Woolwich, qui prépare au génie et à l'artillerie; le collége militaire de Sandhurst, pour l'infanterie et la cavalerie, et l'école d'état-major (*staff-college*), distincte de l'institution précédente quoique établie dans la même localité[1]. On peut joindre à cette liste l'école navale de Portsmouth.

[1] Le collége d'Addiscombe, école militaire de l'ancienne compagnie des Indes, est aujourd'hui réuni à l'académie de Woolwich.

La fondation de l'école de Woolwich remonte au règne de Georges II. Avant 1855, les élèves y étaient nommés par le grand maître de l'artillerie (*master general of ordnance*), chef de l'Académie militaire. Les élèves appartenaient presque tous à l'aristocratie de naissance ou de fortune : ils devaient, *après leur nomination*, subir un examen peu sérieux devant les professeurs de l'école.

Aujourd'hui le système des nominations de faveur est remplacé par celui des concours. Des juges étrangers au professorat de l'école sont nommés par le conseil d'éducation militaire et chargés de choisir les plus dignes. L'âge d'admissibilité est de seize à vingt ans. Les *cadets*, — c'est ainsi qu'on nomme les élèves, — passent deux ans et demi à l'académie. Des examens de sortie, faits par des examinateurs étrangers, fixent les rangs de mérite. Les premiers admis reçoivent dans l'armée une commission gratuite.

Un changement semblable a eu lieu au collége militaire de Sandhurst et à l'école d'état-major, qui en est le couronnement. Là aussi le concours seul ouvre la porte d'entrée aux plus capables; le concours aussi ouvre la porte de sortie. Après un séjour d'environ deux ans, les *cadets* qui ont satisfait à l'examen final obtiennent, sans l'acheter, une commission dans l'armée : ceux qui n'ont pas atteint un certain nombre de points sont obligés de la payer de leur bourse.

Cette combinaison aura le grand avantage de miner sourdement et de discréditer peu à peu le système de l'achat des grades. Les Anglais ne renversent rien avec violence; ils laissent le mal mourir au contact salutaire du mieux. Quand il sera reconnu que les officiers les plus capables sont ceux qui n'achètent point, mais qui conquièrent leur commission, il deviendra humiliant de l'acheter.

Dans cette classe même, dans les rangs des fils de familles opulentes qui font l'acquisition d'une lieutenance comme d'une métairie, le conseil d'éducation militaire a introduit sinon le concours,

du moins l'examen. L'acquéreur n'entre en possession que quand il a prouvé un degré d'instruction suffisant.

L'esprit qui a présidé à la rédaction des programmes pour tous ces concours et examens est à la fois sévère et libéral. Rien d'exclusif, rien d'étroit dans leurs formules : on peut presque dire que rien n'est exigé, mais que rien n'est exclu. On met le candidat en demeure de faire preuve d'une éducation générale satisfaisante. L'instruction qu'on lui demande ne diffère point de celle qui convient en même temps à l'église, au barreau, à la médecine. Que son esprit ait reçu une culture suffisante, qu'il soit un homme bien élevé, un vrai *gentleman*, par quelques études particulières qu'il y soit parvenu, c'est assez. Sur ces connaissances générales, l'école militaire viendra greffer des connaissances pratiques.

Voici par quels moyens le conseil d'éducation militaire a réalisé cette haute pensée.

Les programmes proposent aux candidats, ou plutôt acceptent d'eux les mathématiques pures et appliquées, les sciences expérimentales et les sciences naturelles, l'histoire, la géographie, les classiques latins et grecs, la littérature anglaise, les langues et les littératures étrangères y compris le sanscrit et l'indoustani, le dessin géométrique et le paysage. Mais, à l'exception des mathématiques, nulle branche n'est obligatoire. Bien plus, pour éviter une multiplicité superficielle, nul candidat ne peut présenter plus de cinq branches, et il doit dans chacune de celles qu'il présente atteindre, sous peine de nullité, un degré considérable de connaissances.

Chaque branche d'études a, dans le règlement, un maximum de points qu'elle peut procurer, cinq cents, mille, quinze cents, deux mille, selon son importance. Si le candidat n'obtient pas au moins le sixième de ce maximum, cette branche ne compte pas dans la somme de ses points. Les candidats qui réunissent les sommes les plus élevées sont admis, quels que soient les sujets de leur examen.

Pour faire face aux nombreuses matières acceptées aux concours, les examinateurs sont nombreux aussi. Chaque spécialité est représentée dans le jury par les hommes les plus capables, nommés par le conseil. Les concours se font presque tous exclusivement par écrit; l'examen n'est qu'une série de compositions : le travail de chaque juge se réduit à lire et à coter chaque copie.

Malgré tout ce qu'un pareil système a d'ingénieux et de simple, nous avons entendu en Angleterre des hommes très-compétents blâmer ce procédé, par trop mécanique, de confectionner une liste d'admission. Ils préféraient hautement nos examens français, où quatre juges se voient, se consultent, et apprécient les candidats après une épreuve orale.

Nous transcrirons, pour donner une idée des concours anglais, le programme de celui de Woolwich.

PROGRAMME D'ADMISSION À L'ACADÉMIE MILITAIRE DE WOOLWICH.

Matières du concours.	Maximum de points.
1. Mathématiques pures :	
Arithmétique, algèbre, Euclide, trigonométrie, plans.	2,000
Trigonométrie sphérique, éléments de géométrie analytique et de calcul différentiel et intégral.....	500
Mathématiques appliquées : statique, dynamique et hydrostatique.....	1,000
2. Langue et composition anglaises.....	1,000
3. Histoire d'Angleterre, de ses dépendances et colonies...	1,000
4. Géographie moderne.....	1,000
5. Classiques: langue latine.....	1,500
Langue grecque.....	1,500
6. Langue française.....	1,000
7. Langue allemande.....	1,000
8. Indoustani.....	1,000
9. Sciences expérimentales (physique et chimie).....	1,000
10. Sciences naturelles (minéralogie et géologie).....	1,000
11. Dessin linéaire.....	500
Académie et paysage, etc.....	500

Le minimum de points en mathématiques pures est 700.

Le minimum de la somme totale exigée pour l'admission est 2,500.

Les matières sont les mêmes pour l'école de Sandhurst, ainsi que pour les grades achetés (*direct commissions*). Le maximum des points affectés à chaque branche est en général un peu plus élevé (par exemple 2,000 au lieu de 1,500, 1,200 au lieu de 1,000); tandis que le chiffre total exigé pour l'admission est au contraire plus bas (1,500 pour Sandhurst, 1,800 pour les grades achetés); c'est-à-dire en d'autres termes que l'examen est plus facile.

Quelque large et libéral que soit l'esprit de ces programmes, il en est quelques-uns dont la composition, au point de vue de la science, ne laisse pas que de prêter à de sérieuses critiques. Nous croyons y trouver des défauts qui auront sur le système des études de fâcheuses conséquences; en voici un exemple frappant :

Le peu de cas qu'on fait en Angleterre d'un bon enseignement théorique donne lieu à des anomalies qui nous étonneraient en France. Dans le programme d'admission à l'école navale de Portsmouth, nous voyons qu'un candidat âgé de quatorze ans accomplis est examiné sur les matières suivantes :

1. Usage des globes.
2. Fractions ordinaires et fractions décimales.
3. Algèbre, y compris les équations du premier degré.
4. Premier livre d'Euclide.
5. Éléments de la trigonométrie rectiligne, et leur application à la solution numérique de quelques problèmes faciles et utiles.

En lisant ce programme, on est en droit de se demander par quelle intuition un élève qui n'a vu que le premier livre d'Euclide, où il n'est pas question du cercle, peut avoir une idée bien nette de ce que c'est qu'un globe, de ce que sont la latitude, la longitude, l'azimut, etc. Comment cet élève peut-il connaître *pratiquement* les éléments de la trigonométrie, sujet qui exige une connaissance parfaite de la géométrie du cercle et du calcul des logarithmes, s'il n'est muni que d'un aussi léger bagage d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie? Ceci prouve que les connaissances qu'on exige

sont exclusivement matérielles, à tel point que tout effort de l'intelligence en est absolument exclu, et qu'il ne s'agit, pour aborder l'examen, que d'un exercice abrutissant de la mémoire. L'élève qui a réussi à passer un pareil examen a perdu un temps précieux à apprendre *par cœur* des noms de choses et des procédés de calcul qui ne sont réellement utiles que lorsqu'on connaît les sources d'où ils dérivent. Cent fois le pauvre jeune homme a dû répéter sur le globe les noms de cercles et d'arcs dont il ne connaît pas la nature; cent fois il a dû manier les tables logarithmiques sans avoir la moindre idée de leur nature, et cent fois il a dû résoudre les triangles par des règles empiriques toutes faites, en se servant de sinus et de tangentes, mots qui n'ont de sens qu'autant que l'on a une connaissance complète du cercle. Et nul doute que, sous un pareil système, il n'ait été forcé d'apprendre par cœur, mot à mot, tout le premier livre d'Euclide, qu'on exige. Le temps que lui a coûté ce travail d'Hercule eût été suffisant pour lui inculquer de bonnes théories qui auraient facilité ses études en classe, et l'eussent conduit plus sûrement que les moyens empiriques au but pratique qu'on avait en vue.

Le service civil a, comme l'administration de la guerre, son conseil directeur, ses concours et ses examens d'admission. Le conseil a pour nom officiel « commission du service civil » (*civil service commission*). Il embrasse dans ses attributions le service civil de l'Inde (*India civil service*) et celui de l'Europe (*home civil service*): le premier se partage géographiquement entre les différentes présidences; le second embrasse la totalité des administrations dépendant du gouvernement, comme les ministères, les douanes, les postes, les hospices, les prisons, etc. Le premier seul est ouvert au concours; le second assujettit seulement à des examens les candidats pourvus d'une nomination officielle. On conçoit fort bien que le gouvernement ne puisse subordonner au concours le choix de tous les emplois : il est des capacités administratives ou même des nécessités politiques dont l'appréciation ne peut dépendre d'un examen. Les

fonctionnaires sont les instruments de l'État ; les chefs ne peuvent être responsables que des hommes qu'ils ont librement choisis. Cependant quelques bureaux du service de l'Europe, par exemple celui des ingénieurs des docks et celui des commissaires du service civil eux-mêmes, ont commencé à faire aussi appel à un libre concours. Même pour les services où l'on se contente d'un simple examen, il est d'usage de faire trois nominations conditionnelles pour une seule place, qu'on donne définitivement au candidat dont les réponses ont paru les plus satisfaisantes au jury.

L'esprit des programmes pour le concours de l'Inde est le même que celui des écoles militaires. Les commissaires choisissent et nomment les divers examinateurs.

Un grand nombre de matières sont admises facultativement, à peu près les mêmes que dans le ministère de la guerre ; chacune a son maximum et son minimum de points : le succès est une affaire d'addition.

Le service civil de l'Europe (*home civil service*) a des examens d'une difficulté très-inégale, comme on doit s'y attendre, suivant l'importance des fonctions. Pour les unes, on exige seulement que le candidat sache lire, écrire correctement et compter (messagers, employés des prisons); pour d'autres, on désire une connaissance très-approfondie des langues vivantes, de l'histoire moderne, et même de l'économie politique (*foreign-office*). Nous avons remarqué qu'on demande presque partout un *précis*, c'est-à-dire un abrégé, un résumé d'un morceau lu une ou deux fois par l'examinateur, ou placé sous les yeux du candidat. C'est un exercice qui contraste avantageusement avec les *amplifications* demandées dans plusieurs de nos concours. Nous souhaitons que nos candidats *développent*, les Anglais leur enseignent aussi à concentrer.

Enfin l'État intervient depuis quelques années dans l'instruction des classes ouvrières par une ingénieuse combinaison d'examens et de subventions dont nous parlerons plus loin. Le *comité du conseil privé sur l'éducation*, composé des principaux membres du ministère,

et la section de ce comité qui porte le nom de « division de l'art et de la science » (*art and science department*), encouragent dans les rangs les plus humbles de la nation l'enseignement et l'étude des sciences et des arts, dont les écoles publiques ont le tort de priver les classes aristocratiques. Mécanique, physique expérimentale, chimie, géologie et minéralogie, histoire naturelle, botanique, dessin géométrique, dessin d'ornement, telles sont les matières d'enseignement que la coopération intelligente du gouvernement anglais a rendues accessibles, dans de nombreuses localités, aux ouvriers laborieux[1].

[1] Voir, ci-après, chapitre XXXVII.

CHAPITRE XXXI.

PROGRAMMES DE DIVERSES CORPORATIONS.

Un fait caractéristique de l'Angleterre, de son esprit d'indépendance et d'association tout à la fois, c'est que des réunions de particuliers, des corps qui n'ont rien d'officiel, ont établi des examens et distribuent des diplômes, comme le gouvernement, et en vertu du même principe, la liberté des transactions.

Au premier rang nous devons mentionner les universités.

Nous ne parlons pas encore des grades qu'elles décernent, dans leur sein, à leurs étudiants; nous traiterons ce sujet dans notre exposé de l'enseignement supérieur. Nous ne voulons mentionner ici que les examens et certificats qu'elles proposent à l'enseignement secondaire, aux élèves des institutions et pensions qui les ambitionnent, *Examinationes candidatorum qui non sunt de corpore universitatis*, comme disent les règlements, les *examens locaux*, comme dit par abréviation l'université elle-même, ou examens de la classe moyenne (*middle class examinations*), comme on les appelle communément en Angleterre.

Les *examens locaux* ont été établis, à l'instigation de l'habile principal de Rugby, le docteur Temple, par l'université d'Oxford en 1857, et, peu de temps après, par celle de Cambridge. On les appelle ainsi parce qu'à la différence des grades universitaires, lesquels ne sont conférés qu'à Oxford, les examens des élèves étrangers ont lieu dans divers centres ou *localités*. Toute contrée, toute ville d'Angleterre qui désire procurer à ses enfants le bénéfice de ces examens, constitue un *comité local*, nomme un *secrétaire local*, qui se met en communication, d'une part, avec les autorités universitaires, de l'autre, avec les pères de famille. Au jour indiqué, des séries de questions imprimées ont été expédiées d'Oxford ou de

Cambridge, avec toutes les précautions voulues; les candidats se réunissent; un surveillant, choisi par l'université parmi ses membres partout disséminés, préside au travail des élèves. De nombreux examinateurs, nommés aussi par elle et rémunérés par les frais d'examen, reçoivent et corrigent les compositions. Il n'y a point d'examen oral. Les candidats admis reçoivent un diplôme, et leurs noms, partagés en trois catégories, d'après le mérite des épreuves, sont imprimés et publiés dans un rapport.

Les matières des examens locaux méritent de fixer notre attention. Voici les termes mêmes du règlement :

« Fiat examinatio tum in rudimentis fidei et religionis (nisi « alicujus parentes vel qui in loco parentis sunt conscientiæ causa « hanc renuerint), tum in litteris anglicis, in historia, in linguis, in « mathematica, in scientiis physicis et in cæteris artibus quæ ad « juventutem liberaliter educandam pertinent. »

Ainsi voilà la physique, les sciences naturelles, les langues vivantes, la littérature anglaise, l'histoire, toutes choses plus ou moins inconnues dans les anciennes écoles, admises au droit de cité de par Oxford et Cambridge, et par conséquent imposées ou proposées aux écoles qui ont besoin de leur appui et de leur recommandation.

On remarquera l'esprit libéral de la parenthèse. Le catéchisme est admis, mais non exigé si les parents le repoussent : les dissidents ne sont pas exclus.

Les *examens locaux* se divisent en deux degrés, accessibles aux candidats, l'un jusqu'à l'âge de quinze ans, l'autre jusqu'à l'âge de dix-huit ans. Le premier ne constate guère qu'une instruction primaire supérieure, le second correspond à peu près à nos baccalauréats. Celui d'Oxford donne à ses élus le titre d'*associés ès arts*.

Le même principe de liberté que nous avons vu régner dans les examens du gouvernement préside également à ces épreuves universitaires. Sur huit branches d'instruction admises à l'examen, une seulement est obligatoire : elle renferme des questions sur la

grammaire anglaise et sur les éléments de l'arithmétique, de la géographie et de l'histoire nationale.

Les autres sont facultatives : le candidat doit en choisir au moins deux ; il peut même, quand la branche est complexe, ne prendre qu'un rameau. Par exemple, dans la section des sciences naturelles, l'un prendra la chimie, un autre la géologie, un troisième la physique ; dans la section des langues, celui-ci présentera le latin ou le grec, celui-là le français ou l'allemand. Comme chaque réponse apporte son contingent de points au résultat de l'examen, plus le candidat offre de matières, plus il se ménage de chances, pourvu toutefois qu'il les possède bien, et qu'en embrassant beaucoup il étreigne suffisamment : car les facultés dans lesquelles il n'atteint pas un minimum de points ne lui sont comptées pour rien.

L'élasticité de ces programmes laisse aux familles et aux institutions d'enseignement une grande latitude, et permet aux vocations individuelles des enfants de suivre leur pente naturelle. Ils partent de ce principe, qu'après avoir assuré certaines connaissances communes et indispensables, toute chose bien étudiée peut développer l'esprit et servir d'instrument d'éducation.

Ce système nous semble bien plus sage que celui qui jette tous les esprits au même moule, et prétend faire de chaque enfant qui sort du collége une encyclopédie.

Voici le programme de 1865 pour le second degré, celui que l'université d'Oxford récompense par le titre d'*associé ès arts*.

I. — EXAMEN PRÉLIMINAIRE.

(Obligatoire.)

1. Grammaire anglaise.
2. Une courte composition en anglais.
3. Arithmétique.
4. Géographie.
5. Cadres de l'histoire d'Angleterre.

II. — ÉLÉMENTS DE LA FOI ET DE LA RELIGION.

(Une déclaration du père de famille peut en exempter son fils.)

1. Les deux livres des *Rois*, l'*Évangile* de saint Matthieu et les *Actes des Apôtres*.
2. Le catéchisme, le livre de la liturgie anglicane.

SECTIONS FACULTATIVES

(parmi lesquelles chaque candidat doit présenter deux subdivisions).

III. — ANGLAIS.

1. Histoire d'Angleterre depuis Henri VIII jusqu'à la mort de Charles Ier, et esquisse de la littérature anglaise de la même époque.
2. Shakspeare, *Hamlet;* les vies de *Cowley*, *Denham*, *Milton* et *Butler*, dans Johnson.
3. Éléments d'économie politique et de loi anglaise. L'examen n'embrassera que les sujets traités dans le Ier livre de Smith (*Wealth of nations*) et dans le *Droit des personnes* des *Commentaires* de Blackstone.
4. Géographie physique, politique et commerciale.

IV. — LANGUES.

1. Latin.
2. Grec.
3. Français.
4. Allemand.

On donnera aux candidats l'occasion de montrer une connaissance plus étendue en latin et en grec, et aussi en histoire romaine et en histoire grecque.

V. — MATHÉMATIQUES.

Mathématiques pures, jusqu'à l'application de l'algèbre à la géométrie inclusivement. Mécanique; hydrostatique.

VI. — SCIENCES NATURELLES.

1. Physique (électricité, magnétisme, lumière, chaleur).

2. Chimie, faits et principes généraux. Examen pratique sur les éléments de l'analyse.
3. Physiologie animale et végétale.
4. Géologie.

SECTIONS ACCESSOIRES.

VII. — DESSIN.

1. Dessin d'après la bosse.
2. Dessin de perspective.
3. Lavis.
4. Dessin d'ornement.

VIII. — MUSIQUE.

Grammaire de la musique; histoire et principes de la composition musicale.

Chacune de ces branches d'instruction a, comme nous l'avons vu dans les programmes d'admission à Woolwich, un maximum de points fixé d'après son importance.

Il n'est pas sans intérêt de connaître le résultat obtenu par la tentative de 1857, et jusqu'à quel point les baccalauréats des écoles secondaires ont été acceptés par l'opinion.

Les examens locaux de l'université d'Oxford pour l'année 1865 ont eu lieu dans dix-huit centres; l'année précédente n'en avait compté que seize.

Le nombre des candidats du degré supérieur a été 301, parmi lesquels 209 ont réussi : 18 ont été placés dans la première catégorie, 37 dans la deuxième, 154 dans la troisième.

Pour le degré inférieur, 920 candidats se sont présentés : 561 ont été admis, 52 dans la première classe, 154 dans la deuxième, 355 dans la troisième. Nous apprenons que les résultats de 1866 sont encore plus favorables.

Si l'on compare ces chiffres à ceux des années antérieures, on

voit que les examens locaux gagnent progressivement du terrain. En 1864, le nombre des candidats n'était que de 269 pour le degré supérieur, 758 pour le degré inférieur. Les premières années présenteraient encore de plus faibles totaux. L'année dernière l'université de Cambridge a examiné pour la première fois des jeunes filles. Elles étaient au nombre de 126, réparties en six centres.

Les examens locaux sont une institution récente : c'est pour eux un premier obstacle dans un pays de traditions. De plus, ils ont contre eux le nom que leur donne le public, et qui exprime véritablement leur nature : « Examens de la classe moyenne » (*middle class examinations*). La classe supérieure recherche les diplômes universitaires, décernés après un séjour de trois ou quatre ans à l'université, les vrais baccalauréats, *les degrés*. C'est là un titre de noblesse littéraire, sanctionné par les siècles et accessible seulement soit aux grandes fortunes, soit aux jeunes gens chez qui la fortune est remplacée par des protections ou par un talent distingué : il n'est pas donné à tous d'aller à Oxford ou à Cambridge. Les examens locaux n'exigent pas de grands sacrifices d'argent. « Feoda a singulis exa« minandis exigantur quanta, e judicio delegatorum, expensis neces« sariis examinationum sufficiant, » dit le règlement d'Oxford dans son latin peu exemplaire. Ses exigences financières le sont davantage : il demande 20 shillings (25 francs) à chaque candidat du degré inférieur, 30 (37 fr. 50 cent.) à ceux du degré supérieur. C'est le contrôle de la science à juste prix, mais c'est le contrôle plébéien. Il peut constater que vous êtes un jeune homme supérieur, mais non que vous appartenez à la classe supérieure. Or en Angleterre, moins qu'ailleurs, le public ne veut pas être peuple.

En outre, les diplômes d'associé ès arts peuvent être fort honorables, mais ils ne sont pas d'une nécessité pratique[1]. L'État ne les exige nulle part ; le commerce, l'industrie, s'en soucient médiocre-

[1] Ils peuvent néanmoins tenir lieu de l'*examen préliminaire* exigé pour l'étude de certaines professions, celle de médecin ou d'avocat, par exemple. Nous parlerons de ces *examens préliminaires* dans notre Rapport sur l'enseignement supérieur.

ment. Un banquier, un négociant, ont bientôt fait de savoir par eux-mêmes si un jeune employé sait écrire proprement une lettre de commerce en anglais, en français ou en allemand; s'il sait faire une règle d'escompte et si son écriture n'a pas été trop gâtée par les *pensums* et les devoirs scolaires. L'esprit de conduite, les qualités de caractère, sont bien plus importantes pour eux, et le diplôme d'associé ès arts ne peut les leur garantir. Bien plus, par une espèce d'orgueil de comptoir, ils dédaignent ces approbations d'hommes à robe noire, qui n'ont jamais su eux-mêmes devenir millionnaires, et prétendent d'un coup d'œil reviser leurs jugements et contredire au besoin leurs diplômes.

Les examens locaux, harcelés ainsi de deux côtés, par deux aristocraties, progressent avec lenteur et se font difficilement leur place dans la popularité.

Une autre cause diminue le nombre des aspirants aux diplômes de la *classe moyenne*, c'est qu'ils se divisent. Non-seulement Cambridge fait concurrence à Oxford, mais d'autres sociétés offrent également des examens et des attestations analogues, sans mentionner ici les examens de l'université de Londres, qui sont d'un ordre supérieur.

Une corporation dont nous parlerons dans le chapitre suivant, l'association des instituteurs (*College of preceptors*), fait aussi des examens et délivre des diplômes aux élèves de l'enseignement secondaire. Les connaissances qu'ils supposent sont analogues à celles que constatent les examens locaux d'Oxford et de Cambridge. L'esprit et la méthode des épreuves sont les mêmes.

Enfin une société qui a pour objet le progrès de l'instruction dans les classes ouvrières, la *société des arts*, a établi un ingénieux système d'examens analogues, pour les matières et le degré, aux examens de la « division de l'art et de la science » (*art and science department*), faits par le gouvernement anglais.

La formation récente de tous ces corps examinants, dont chacun délivre des diplômes, est l'indice d'un besoin généralement senti

de relever le niveau de l'enseignement secondaire et d'en élargir le cercle. Leur multiplicité, leur juridiction toute facultative de la part de ceux qui l'acceptent, répondent à une des exigences du caractère anglais, toujours en garde contre l'intervention excessive de l'autorité. Toutefois, on ne saurait s'empêcher de regretter ici l'absence d'unité et de concentration. La liberté est une fort belle chose, mais dans ses vraies limites et dans son légitime domaine. Les intérêts publics ont besoin d'être gérés par l'autorité publique. Dans les âges féodaux chaque comte ou baron battait monnaie dans son château : les nations modernes ne s'en trouvent pas plus mal depuis que le pouvoir collectif marque seul l'or et l'argent de son empreinte. Le diplôme, c'est le contrôle qui garantit au public le poids et le titre des études. Sous ce rapport, comme sous quelques autres, l'Angleterre, si grande et si avancée d'ailleurs, en est encore au régime féodal.

CHAPITRE XXXII.

MAÎTRES ET PROFESSEURS DES ÉCOLES MODERNES. — ASSOCIATION DES INSTITUTEURS. — UNE ÉCOLE PRIVÉE.

L'enseignement est en Angleterre une profession libre, comme toutes les professions. La loi n'exige de ceux qui l'exercent aucune garantie d'aptitude ni de moralité, et la seule barrière à cette liberté illimitée, si admirée par les esprits superficiels, c'est l'opinion publique, trop longtemps tenue dans l'ignorance la plus complète des maux engendrés par l'inaptitude, ou peut-être même par la mauvaise foi des entrepreneurs d'éducation. Le jugement du père de famille, assez souvent ignorant lui-même, ou au moins trop occupé des affaires de commerce pour se livrer à un examen minutieux des garanties que pouvait offrir le maître à qui il confiait son enfant, ce jugement, disons-nous, était presque toujours insuffisant : on laissait donc, et on laisse encore, au père la liberté de compromettre l'avenir de son fils par une mauvaise éducation. De là une foule de pensions tenues par des gens tarés, ou qui se sont livrés à la carrière de l'enseignement parce que leur incapacité les a exclus de toutes les autres. Il fallut, pour réveiller enfin d'un sommeil désastreux l'opinion publique trop confiante, la plume puissante d'un grand romancier, Charles Dickens, qui, dans son *Nicholas Nickleby*, a su faire le tableau, fort peu exagéré, du régime inique de certaines pensions de province. C'est à lui que revient incontestablement l'honneur d'avoir excité le zèle des hommes vraiment honorables et instruits à mettre un terme à un système qui faisait hont à la nation. Mais si la race des *Squeers* a notablement diminué depuis, il s'en faut de beaucoup qu'elle ait complétement disparu.

« On nous a signalé, disent MM. Marguerin et Mothéré, une

école tenue par un propriétaire de cabriolets de place, à qui la faillite avait rendu impossible sa première industrie. Ailleurs, c'est un individu qui a été successivement épicier, revendeur de meubles, péager, et qui, après autant de faillites que de métiers, s'est fait maître de pension. Il ne nous a pas paru que, dans le voisinage, on fût choqué outre mesure de voir l'instruction ainsi dispensée. Dans le dernier des deux cas cités, la malheureuse victime de tant de mauvaises fortunes trouvait une compassion naïve parmi les gens de sa condition : ceux-ci lui envoyaient leurs fils pour le sauver du moins d'une ruine définitive. Un dernier exemple achèvera le tableau. Nous avons vu à Manchester un local occupé, il y a peu d'années, par une école socialiste. Le communisme et l'athéisme y étaient ouvertement enseignés. Les fondateurs toutefois ne poussèrent pas le dévouement à leurs doctrines jusqu'à acquitter régulièrement les cotisations convenues. L'école tomba, et l'on n'hésite pas en Angleterre à dire que l'insuccès nécessaire d'une tentative semblable rend inutile une législation préventive...

« La petite classe moyenne est donc en Angleterre... beaucoup moins bien partagée, sous le rapport de l'instruction, que les classes élevées ou les classes pauvres [1]. »

Les écoles privées pullulent en Angleterre ; chaque ville, chaque village autour des grandes villes renferme plusieurs *académies* où un maître, assisté quelquefois d'un sous-maître, réunit dans sa maison dix, douze, vingt élèves. C'est là que la petite bourgeoisie envoie ses enfants jusque vers leur quatorzième année. On y enseigne un peu de latin et de grec (c'est un cachet de *respectabilité* que se donnent la plupart des écoles), un peu d'anglais, de français, d'arithmétique et de géographie, etc. le tout au gré des parents. L'éducation étant une marchandise, c'est l'acheteur qui en détermine le choix et la quantité. Ces institutions préparent ou aux carrières commerciales, ou à l'enseignement plus élevé des grandes écoles.

[1] *De l'enseignement des classes moyennes*, p. 9 et 10.

D'autres maisons d'un ordre supérieur reçoivent au contraire les élèves qui ont terminé dans les écoles publiques leurs études classiques, et leur donnent la préparation spéciale nécessaire pour les examens du gouvernement. Celles-ci se recommandent ordinairement par les grades universitaires de leur directeur et des professeurs qu'il prend soin de s'adjoindre. On lit, dans les journaux, des annonces conçues en ces termes :

« WOOLWICH, SANDHURST, COMMISSIONS DIRECTES ET SERVICE CIVIL. — « Le révérend X, maître ès arts, membre de St-John's College de « Cambridge, et lauréat de son année, reçoit à sa maison de douze « à dix-huit élèves, qu'il prépare pour les examens desdites écoles « ou pour les honneurs de l'université..... »

« SERVICE CIVIL. — Alfred Y, maître ès arts, a établi, en 1858, « l'institution de....., pour offrir aux gentlemen qui sortent des « universités, des colléges, des écoles publiques, et aussi aux étu- « diants élevés à domicile, toutes les facilités possibles dans la pré- « paration aux examens du service civil de l'Inde et autres concours « ou examens. L'enseignement est donné par des maîtres d'une « haute capacité (*highly qualified*) pour tous les sujets compris dans « l'examen..... »

Suit quelquefois la liste des professeurs avec l'indication de leurs grades universitaires, quand ils en ont, et aussi la liste des candidats que l'institution a fait recevoir aux écoles ou dans les services. Tout cela, comme on le voit, diffère assez peu de la France.

La préparation aux examens du gouvernement avait été complétement négligée par les anciennes écoles publiques. Le révérend docteur Goodford, prévôt d'Eton et longtemps principal de cette grande école, avoue aux commissaires de la Reine qu'il ne « connaît pas assez la nature des examens d'admission au service civil et au service de l'Inde » pour savoir si un élève peut s'y présenter au sortir d'Eton. « Au reste, ajoute-t-il, nous ne nous chargeons pas de pré-

parer les élèves à ces examens, et nous ne croirions pas améliorer l'enseignement ordinaire en le modifiant pour atteindre ce but. » L'instruction spéciale demandée par les programmes est donc devenue la plupart du temps l'objet d'une industrie spéciale, d'un « bourrage » (*cramming*), qui n'a rien de commun avec l'éducation[1].

Les grades universitaires et le titre de *clergyman* sont des recommandations puissantes pour établir et faire prospérer une école privée. Aussi un certain nombre de maîtres de pensions présentent-ils cette garantie. Elle est plus rare chez les professeurs qu'ils s'adjoignent. Le personnel des instituteurs secondaires se recrute un peu au hasard et souvent au rabais, par des bureaux de placement. On offre à un professeur élémentaire pour l'anglais et les classiques, 20, 25 ou 30 livres (500, 625, 750 francs); le *salaire* s'élève à 30 ou 40 livres pour les maîtres qui peuvent donner un enseignement plus avancé à la fois en latin, en grec et en mathématiques. Si le professeur est externe, si, outre l'anglais et les *hauts classiques*, il peut montrer le français, l'allemand, l'italien ou les mathématiques supérieures, il demande de 80 à 100 livres (2,000, 2,500 fr.). Il y a loin de là aux magnifiques revenus que se font les professeurs des écoles publiques ou les préparateurs en renom qui travaillent à leur compte.

Les instituteurs anglais sentent tellement le besoin d'une organisation qui arrache leur profession à toutes les causes de déconsidération qui l'accompagnent, qu'ils ont établi spontanément une corporation, reconnue aujourd'hui par une charte, sous le nom d'*Association des instituteurs* (*College of preceptors*). Nous allons nous arrêter quelques instants sur cette curieuse création : si quelque chose en Angleterre ressemble un peu à l'Université de France, c'est l'association des instituteurs.

L'établissement du *College of preceptors* ne date que d'une vingtaine d'années : la charte royale qui le constitue en corporation est

[1] Nous verrons plus loin, à Marlborough, à Cheltenham et ailleurs, d'honorables exceptions.

du 28 mars 1849. Son but est « d'améliorer l'instruction dans la généralité du public, et principalement dans les classes moyennes. » Son principal moyen est « d'élever le niveau des connaissances requises du professorat, en établissant des examens pour les maîtres et pour les élèves. »

Le noyau primitif de l'association fut formé par quelques chefs d'écoles privées qui s'adjoignirent des savants, des ecclésiastiques, généralement estimés pour leur position et leur caractère. Toute personne qui s'occupe d'éducation est admissible à en faire partie : mais elle doit être présentée par trois membres déjà admis, et acceptée par les trois quarts des votes d'un *conseil* de quarante-huit membres, composé lui-même par l'élection et renouvelé par quart chaque année.

L'assemblée générale de tous les membres a lieu annuellement. Une cotisation personnelle couvre les frais d'administration, qui sont minimes.

Les dames peuvent faire partie de l'association; elles sont soumises aux mêmes règlements et forment également entre elles un comité.

L'association a pourvu à la considération morale du corps, en autorisant le conseil à exclure les membres indignes, sauf appel à l'assemblée générale.

La considération littéraire et scientifique n'était pas moins importante; c'est sur ce point qu'ont porté tous les efforts des fondateurs. Ils ont établi deux sortes d'examens entièrement facultatifs, l'un pour les maîtres, l'autre pour les élèves.

Nous avons déjà parlé de ce dernier au chapitre précédent. Mettre les pensions à même de prouver au grand jour le succès de leur enseignement, c'était désigner les meilleures à l'estime et à la confiance du public.

L'examen des instituteurs eux-mêmes était une garantie encore plus directe. Le *College* établit trois degrés et, pour ainsi dire, trois grades superposés, ceux d'*associé*, de *licencié* et d'*agrégé* (*fellow*).

Un bureau d'examinateurs est formé deux fois par an par le conseil. Des personnes étrangères au *College* peuvent en faire partie.

Le diplôme d'associé, le plus modeste des trois, exige les connaissances suivantes :

1. Théorie et pratique de l'éducation.
2. Écriture sainte.
3. Grammaire et composition anglaises.
4. Histoire d'Angleterre.
5. Géographie politique, physique et mathématique.
6. Mathématiques.
7. Latin ou grec; l'un ou l'autre peut être remplacé par une langue vivante.

Les candidats admis associés d'après le résultat des compositions sont, suivant le principe de tous les examens anglais, répartis en trois séries (*classes*), suivant le mérite de leurs compositions.

Le grade de *licencié* est donné à tout *associé* reçu dans la première ou dans la deuxième série qui, en outre, subit un second examen et se fait classer encore dans la première ou la deuxième série sur les sujets suivants :

1. Histoire ancienne et moderne.
2. Une langue vivante ou l'hébreu.
3. Les classiques (avec une place dans la troisième série pour les mathématiques).
4. Les mathématiques (avec une place dans la troisième série pour les classiques).

Enfin tout *licencié* qui, dans son examen, a été classé dans la première série pour les mathématiques et dans la deuxième pour les classiques, ou *vice versa*, peut être promu au grade d'*agrégé*, s'il obtient une place de deuxième série au moins dans deux des quatre facultés suivantes :

1. Philosophie morale et politique.
2. Histoire naturelle.
3. Chimie et physique.
4. Physiologie.

Chaque candidat acquitte un droit en se présentant aux diverses épreuves. Quelques dispositions additionnelles permettent de conférer les titres sans examen, mais d'après des règles fixes, aux gradués et lauréats des universités anglaises et étrangères.

L'association ne donne point de places, n'institue ni écoles ni professeurs; elle les désigne seulement à la confiance du public par le résultat de ses examens. De plus elle tient un registre des emplois vacants et des professeurs sans emploi, et met ainsi en rapport les offres et les demandes.

Rien de plus sage et de plus simple que cette organisation. Comme tout progrès, elle a rencontré pour obstacle les abus qu'elle s'efforce de supprimer. Il n'est pas de l'intérêt de tout le monde qu'on signale les plus dignes; que deviendrait ainsi le succès de ceux qui ne le sont pas?

En dépit de l'hostilité et de l'indifférence, le *College of preceptors* avance avec courage dans la route qu'il s'est tracée. Au 1er janvier 1866, il comptait, parmi les hommes attachés à l'enseignement :

	Membres.
Agrégés	46
Licenciés	145
Associés	35
Membres honoraires	57
Membres ordinaires	468

et parmi les institutrices :

Licenciées	7
Associées	4
(Plus 18 associées par le grade, non membres du *College*.)	4
Membres ordinaires	33
En tout (sans compter les 18 graduées)	795

Ces chiffres constatent un véritable succès pour une institution si récente : on peut dire qu'il se forme aujourd'hui en Angleterre un

véritable corps enseignant pour les établissements d'instruction secondaire. L'ordre cherche à naître au milieu de l'anarchie, mais un ordre aussi libre, aussi peu administratif que l'exigent les habitudes de l'esprit anglais.

Le besoin de l'ordre dans l'enseignement, c'est bien là le secret du succès que nous signalons. C'est un beau titre pour un établissement que de pouvoir se dire « uni au *College of preceptors* : » il faut pour cela que le chef soit membre de l'association et qu'il consente à faire examiner ses élèves par elle au moins une fois tous les deux ans. Il pouvait être intéressant de visiter une de ces écoles *unies*, et l'occasion s'en est présentée à celui d'entre nous dont l'itinéraire comprenait la capitale du Yorkshire.

C'est au *Holgate Seminary*, établi à York et dirigé par M. Mosley, membre du *College of preceptors*, que nous avons pour la première fois rencontré le système, si commun en Angleterre, d'un enseignement donné simultanément à des enfants des deux sexes. Sur les cent trente élèves environ qui composent cet établissement privé, nous avons remarqué une vingtaine de jeunes filles, dont quelques-unes paraissaient certainement avoir de quatorze à quinze ans. Dans une grande salle, pourvue de bancs arrangés en gradins, se trouvaient quatre classes. Dans la plus nombreuse de celles-ci, les filles occupaient le banc du devant; elles tournaient par conséquent le dos aux jeunes gens, de sorte qu'il ne pouvait pas y avoir de communication entre les deux sections, puisque les maîtres surveillaient aisément toute la salle. Dans une autre classe de cette salle, il n'y avait que deux jeunes filles, placées de même que les premières. La troisième classe se composait de petits garçons, et la quatrième, enfin, était une classe de géométrie; elle ne comptait que trois garçons. L'enseignement se faisait à haute voix par les quatre maîtres, sans que les uns parussent gêner les autres. Dans une autre pièce, il y avait sept ou huit garçons et trois jeunes filles qui, cette fois, étaient placées vis-à-vis des premiers; le maître était entre les deux. Dans une dernière pièce, enfin, on apprenait

le français; la classe se composait de cinq garçons et d'une fille. Un ordre parfait semblait régner dans toutes les classes. Pour les récréations, il y avait deux cours, une plus grande, munie d'appareils de gymnastique, pour les garçons, et une plus petite pour les jeunes personnes.

M. Mosley tient une trentaine de pensionnaires, tous du sexe masculin. Il n'y a pas dans les chambres ce luxe qui se rencontre à Eton, et qui serait déplacé ici; mais tout y est propre et bien arrangé au point de vue sanitaire.

En fait d'enseignement, tout est tarifé suivant les sujets exigés par les parents. Il y a *l'école inférieure* et *l'école supérieure.* Dans la première, on apprend la lecture, l'écriture, la Bible, la géographie et l'arithmétique pour 3 guinées (78 fr. 75 cent.) par an. Voici les prix fixés pour l'école supérieure par an :

1. Grammaire, style, histoire, dessin des cartes, 4 guinées (105 francs).
2. L'algèbre, la géométrie, le levé des plans ou le dessin, en plus 15 shillings (18 fr. 75 cent.).
3. Le chant, la phonographie ou bien l'exercice militaire, en plus 10 shillings (12 fr. 50 cent.).
4. Le grec ou le latin, en plus 2 guinées (52 fr. 50 cent.).
5. Le français, de 2 à 3 guinées.

Ainsi les sujets indiqués sous le numéro 1 étant obligatoires, on peut choisir parmi les autres, dont chacun a son prix. Un élève externe qui recevrait, par exemple, outre les sujets du numéro 1, l'instruction en latin et en grec, en algèbre, en géométrie et en exercice militaire, aurait à payer par an une somme de 9 guinées 19 shillings (260 francs).

Les élèves internes payent, suivant leur âge, de 28 à 32 guinées par an (735 francs à 840 francs), y compris l'instruction et le blanchissage.

L'établissement avait, lorsque nous l'avons visité, sept professeurs outre le principal, plus un professeur d'allemand, un professeur de dessin et un professeur de musique instrumentale.

Mais aucun de ces professeurs, d'après ce que nous avons appris de M. Mosley lui-même, n'était muni du diplôme du *College of preceptors*. Comme nous lui exprimions notre étonnement de cette circonstance, assez étrange pour un établissement étroitement lié à cette association, M. Mosley nous a répondu qu'il était extrêmement difficile de trouver des professeurs brevetés, parce que grand nombre de sujets très-capables se souciaient fort peu de passer un examen très-difficile, avec la perspective d'une rétribution minime lorsqu'ils auraient obtenu le diplôme. M. Mosley semblait croire que le *College* était trop sévère dans la collation de ce certificat.

Ainsi, d'un côté, nous voyons en Angleterre l'enseignement rétribué avec une profusion qui approche de la prodigalité dans des établissements d'ancienne fondation, où la tradition est une loi plus inexorable que tous les actes d'un législateur; de l'autre, nous voyons une liberté sans contrôle, et par conséquent sans valeur pratique, l'emporter sur les sages efforts d'hommes éclairés, parce que la carrière de l'enseignement n'est pas assez rémunératrice.

A côté de ces tentatives insuffisantes, nous allons rencontrer un certain nombre d'établissements nouveaux plus heureux et plus prospères.

CHAPITRE XXXIII.

ESSAIS DE BIFURCATION. — UNE ÉCOLE DE SOCIÉTAIRES, LE COLLÉGE DE MARLBOROUGH.

Le programme de l'enseignement nouveau était rédigé; le gouvernement anglais par ses services civils et militaires, les universités par leurs examens locaux, l'Association des instituteurs et l'Association des arts par leur ingénieux système d'épreuves de tout genre, avaient proposé le but : les écoles nouvelles se mirent, à l'envi, en mesure de l'atteindre.

Ici éclata la plus grande diversité, comme il était naturel de s'y attendre dans un pays livré aux influences diverses des traditions, des sectes religieuses, des innovations hardies, et des besoins variés de tant de carrières différentes, en l'absence ou dan l'abstention de toute autorité constituante et législatrice. Toutefois, la multiplicité n'est pas toujours le désordre; et les établissements d'instruction, les nouveaux surtout, ceux qui n'ont point de dotation, étant forcés sous peine de mort de répondre à quelque besoin social, il s'est formé naturellement, parmi les pensions et écoles, une série d'institutions plus ou moins littéraires, plus ou moins scientifiques, que nous pouvons rapporter à un petit nombre de types.

Nous plaçons au premier rang quelques-unes des grandes écoles de sociétaires, fort semblables aux écoles publiques par leur organisation, leur personnel et leur enseignement, mais qui ont ajouté, à la division des études classiques, une division d'études modernes et scientifiques, qu'elles appellent *modern department*. Ces établissements sont quelque chose d'analogue à notre lycée Saint-Louis de Paris, à la fois écoles classiques et écoles préparatoires. Marlborough, Cheltenham, Wellington College, représentent de la manière la plus honorable cette classe d'institutions.

Nous nous arrêterons avec plaisir sur celle de Marlborough: outre qu'elle nous offre dans quelques détails une organisation toute spéciale, elle a pour chef un des hommes les plus distingués du professorat anglais, un de ceux dont les vues sur l'éducation nous ont paru les plus larges et les plus justes, le révérend M. Bradley.

L'*école* de Marlborough fut fondée en 1843, et devint le *collége* de Marlborough deux ans après, quand une charte royale l'eut érigée en corporation, capable d'ester en justice, d'acquérir et de posséder des propriétés, etc.

Il ne sera pas inutile de dire d'abord quelques mots sur l'organisation et la gestion de cette propriété collective. Cela servira à faire comprendre comment se forme en Angleterre une école de sociétaires.

Quelques personnages éminents de l'Église anglicane voyaient avec regret combien un certain nombre de familles honorables, ecclésiastiques surtout, éprouvaient de difficulté pour élever convenablement leurs fils. L'éducation des écoles publiques est fort chère; de plus, elle ne prépare pas toujours directement à une profession. Il y avait là deux problèmes à résoudre : abaisser les prix de la pension et créer une école préparatoire aux divers services civils et militaires, sans rien sacrifier des avantages pédagogiques que procurent les anciennes écoles. Ils se réunirent, en groupant autour d'eux tous ceux qui partageaient leur pensée et pouvaient la servir. Voici quelles furent les bases de l'association : l'école était destinée surtout à des fils d'ecclésiastiques; un caractère ecclésiastique en marqua la création : l'évêque du diocèse fut président d'office, l'archevêque de Cantorbery fut inspecteur suprême (*visitor*); l'évêque de Londres leur fut adjoint, comme gouverneur à vie. Tout évêque qui voulut contribuer pour une somme d'au moins 100 livres (2,500 fr.) eut le même rang, sans élection; toute autre personne qui souscrivit une donation de la même somme *put être élue* gouverneur à vie par l'assemblée des sociétaires. L'école ne serait pas précisément publique: chaque gouverneur aurait le droit d'y nommer un élève et

de le remplacer à sa sortie. Aux gouverneurs à vie on ajouta une seconde classe de patrons pour l'école future; ce furent les *donateurs*. Chaque personne qui faisait à l'association un présent de 20 livres (500 francs) recevait, avec ce titre, le privilége de présenter une fois seulement un élève; chaque somme de 20 livres lui donnait le même droit. Aucun enfant ne pourrait être admis à l'école sans être l'objet d'une présentation de ce genre[1].

On ne voulait pas que l'influence cléricale fût exclusive : un conseil d'administration élu par l'assemblée des *gouverneurs* et renouvelé chaque année par tiers renferma un nombre égal d'ecclésiastiques et de laïques.

On offrit aux fils d'ecclésiastiques un avantage exceptionnel : ils ne durent payer que les trois quarts du prix de la pension; mais là encore et dans leur intérêt même on craignit l'esprit exclusif : on avait déclaré d'abord qu'on n'admettrait qu'un quart d'élèves fils de laïques; une deuxième charte modifia cette loi et permit d'admettre les fils de laïques jusqu'à concurrence de la moitié. Des bourses (*exhibitions, scholarships*) proposées comme récompenses aux meilleurs élèves devaient adoucir encore les sacrifices de leurs familles.

Tout cela n'était encore qu'une louable intention; il fallait trouver le moyen de la réaliser : il fallait pouvoir donner à meilleur marché que dans les anciennes écoles la nourriture et l'instruction.

On choisit dans le comté de Wilts, à trente lieues de Londres, sur une ligne secondaire de chemin de fer, près d'une petite ville de 3,000 âmes (Marlborough), des terrains de peu de valeur. Le site était gracieux : des collines boisées bornaient la perspective; la petite ville avait sa petite rivière[2], chose si prisée par une école anglaise. La propriété était spacieuse, le collége put s'étendre à l'aise : de jolies maisons de briques encadrées de pierre s'élevèrent au milieu des bosquets et des jardins.

[1] Mais tout père de famille peut assurer à son fils une présentation, en se faisant lui-même donateur. En cas d'indignité notoire, le conseil aurait la ressource de refuser la donation.

[2] Un affluent de la Tamise, la Kennet.

Tout cela ressemblait un peu à Harrow et à Rugby; voici une différence notable : au lieu de faire de l'école un externat, au lieu de multiplier autour d'elle les pensions tenues par des professeurs, et avec elles les frais généraux et les bénéfices personnels, l'école de Marlborough n'eut qu'une administration, un économe, un vaste réfectoire, où tous, maîtres et élèves, prirent ensemble leurs repas. Nous avons vu dans une salle magnifique cinq cents élèves réunis pour dîner. Une hospitalité gracieuse nous procura le plaisir de rester avec eux tout le temps du repas, qui n'eut rien de précipité : il dura environ trois quarts d'heure. Les élèves ont la permission de parler, et, chose surprenante pour qui connaît la tendance naturelle des enfants rassemblés, dans une réunion si nombreuse, les voix ne s'élevèrent pas plus haut que ne l'exige le ton ordinaire de la conversation; on ne regarda pas l'étranger plus que ne le permettaient les convenances : en un mot, cet immense réfectoire ne différait d'une salle à manger de *gentlemen* que par son étendue.

« Ici, dira un partisan de nos lycées, Marlborough se rapproche de la France. » Sans chicaner sur les analogies, nous allons indiquer des différences incontestables.

Si les élèves sont réunis au réfectoire, ils retrouvent, dans le reste de la journée, le précieux foyer des *tuteurs*. Deux professeurs ont des *maisons*, dont les élèves dînent au réfectoire. En outre, le grand collége, celui qui renferme les enfants de plus de quinze ans, est logé dans deux bâtiments subdivisés chacun en trois parties, appelées *maisons* (*houses*). Le petit collége, où demeurent les plus jeunes, vit à part dans une *maison* spéciale. Chacune de ces neuf portions forme une espèce de pension particulière, une compagnie dans le régiment, placée, comme les pensionnats d'Eton et de Rugby, sous la direction morale d'un professeur. C'est avec lui que les parents correspondent, c'est à lui que les enfants s'adressent comme à un guide. Son temps n'est pas absorbé, comme à Eton, par l'ingrat et inutile travail des répétitions continuelles, administrées indistinctement à tous; cent quatre-vingts élèves sur cinq cents prennent

des répétitions. Le prix en est modéré (5 livres pour les classiques, 10 dans la classe supérieure); et vingt élèves, désignés par le principal, les reçoivent à titre gratuit. C'est encore une espèce de *bourse* ou de *scholarship* destinée à encourager le travail.

Les élèves jouissent à Marlborough de la même liberté que dans la plupart des écoles publiques : hors les heures de classe et d'appel, toute la journée leur appartient, toute la campagne des environs est leur domaine. Nous avons vu plusieurs *juniors* sortir librement du collége pour se livrer à leurs ébats, tandis qu'un certain nombre de leurs camarades, gravement assis dans la bibliothèque, lisaient avec beaucoup d'attention des livres de leur choix. Ceux qui n'avaient pas fini le devoir du lendemain travaillaient dans leur petit retrait, dans leur étude particulière de vingt-cinq pieds carrés. A Marlborough aussi on apprend la *responsabilité*.

Marlborough College est une *école publique* revue et corrigée[1]. Le révérend et très-distingué principal, M. Bradley, est un ancien élève de Rugby : Marlborough, c'est un Rugby moins dispendieux et encore un peu plus novateur.

Grâce aux habiles modifications que nous avons indiquées, le prix de la pension a pu être fixé à un taux bien plus modeste que dans les anciennes écoles. Les fils de laïques payent 70 livres, et les fils d'ecclésiastiques 52 livres 10 shillings (1,750 et 1,312 fr. 50 cent.).

Les professeurs sont nombreux, vingt-six en tout pour cinq cent quatre élèves, y compris le principal, qui fait, comme ailleurs, la plus haute classe. L'économe, le médecin, professent aussi : tous ceux qui dirigent enseignent, et l'autorité est loin de s'en trouver plus mal. Le savoir du professeur tourne au profit de l'influence du chef. Chaque division renferme donc un nombre restreint d'élèves, et les leçons particulières deviennent moins nécessaires.

Un inconvénient de cette organisation c'est que les professeurs,

[1] Un père de famille, *clergyman*, avec qui nous avons voyagé en allant à Marlborough, nous disait : « L'école de Marlborough offre tous les avantages des écoles anciennes, sans en avoir les inconvénients. »

moins rétribués que dans les écoles publiques, assujettis (deux exceptés) à demeurer dans les bâtiments du collége avec les élèves, sont tous jeunes, non mariés, et se renouvellent souvent. Le principal actuel en a nommé quinze dans l'espace de quatre ans. Nous avons assisté, à Marlborough, à quatre classes; toutes les quatre étaient fort bien faites; mais le système pourrait, en principe, aboutir à un résultat différent : il serait à craindre qu'il n'amenât, dans l'enseignement, un peu d'inexpérience.

Le règlement a paré à ce danger avec une habileté rare. De l'inconvénient il a fait un avantage. Des professeurs fort instruits, mais jeunes et un peu novices, n'en sont que plus portés à accepter les conseils d'un principal dont la supériorité n'est point contestée. Le principal de Marlborough fait ce qu'on appelle des *revues*. Chaque mois (huit fois dans l'année), il abandonne pendant quelques jours sa propre classe, soit à son assistant, soit à des examinateurs spéciaux, et fait une tournée d'inspection dans les autres. Il reste environ deux heures dans chacune. Il interroge et examine à fond chaque élève, pour qui une sanction accompagne cette épreuve. Cette inspection soutient le zèle des écoliers et des maîtres, et, de plus, établit l'unité de méthode avec une sage gradation dans tous les degrés de l'enseignement.

Il y a à Marlborough, comme dans la plupart des établissements, une grande salle de classes, trop vaste et trop retentissante, fort incommode pour l'enseignement. « J'en ai besoin pour un autre usage, nous disait en souriant le principal : c'est là que je réunis tous mes enfants quand je veux gronder » (*when I want to scold*). Cette *gronderie* paternelle, cette parole du chef adressée à tous en même temps, doit exercer une puissante action morale. Nous l'avons vue autrefois fonctionner en France avec un succès étonnant[1]. Mais c'est en cette matière surtout que tant vaut l'homme, tant vaut la chose.

L'innovation la plus originale de l'école de Marlborough, c'est

[1] Au petit séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet, à Paris, sous la direction du vénérable abbé Frère.

l'adjonction à la division classique ordinaire d'une « division moderne » (*modern department*), espèce d'école préparatoire, où l'on cherche à combiner l'enseignement spécial qu'exigent les examens du gouvernement avec l'éducation commune qu'apprécie avant tout la haute raison des directeurs.

Les élèves de la division moderne sont confondus avec les autres dans toute leur vie extrascolaire, à la chapelle, au réfectoire, dans la salle *où l'on gronde*, dans les maisons des maîtres, dans les jeux, au gymnase (car, plus heureuse que d'anciennes écoles, l'école de Marlborough a un gymnase organisé comme les nôtres). Ils peuvent être nommés préfets et exercer ainsi, même sur les élèves classiques, l'autorité monitoriale. Ils participent donc à l'esprit général et à l'éducation commune de toute l'école. Ceux-là seuls qui se préparent pour Woolwich n'ont guère le temps de jouer aux *fives* et au *cricket*, et le principal regrette très-vivement cette lacune.

L'enseignement a été organisé pour la division moderne avec la même préoccupation. L'étude des lettres en est la base, le latin même y est conservé. « Je ne crois pas, dit M. Bradley, pouvoir m'en passer à présent. Je ne suis pas sûr que, dans vingt ans d'ici, l'enseignement anglais ne puisse être assez bien systématisé pour suppléer, jusqu'à un certain point, dans la division moderne, à la gymnastique latine; mais nous n'en sommes pas encore arrivés là. »

Il faut remarquer d'ailleurs, au point de vue de l'utilité pratique, que tous les examens anglais admettent le latin et même le grec, et qu'ainsi une école préparatoire ne peut exclure au moins la première de ces langues.

Quoique l'école moderne s'augmente chaque année à Marlborough, les élèves qui la composent sont encore assez peu nombreux; ils étaient cent vingt à l'époque de notre visite (mars 1866). Le Wiltshire n'est pas une contrée industrielle, et la moitié au moins des élèves appartiennent à des familles cléricales. Il y a donc moins d'entraînement vers la division moderne que nous n'en trouverons tout à l'heure à Cheltenham et à Liverpool. De là une première diffi-

culté : on est forcé d'économiser les professeurs et de grouper dans la même classe des élèves de forces très-inégales. L'école moderne est partagée en quatre classes sous trois professeurs de lettres, et en cinq classes, absolument indépendantes des premières, sous cinq professeurs de mathématiques. Les langues vivantes sont enseignées par des Anglais, et les sciences naturelles par le médecin.

Voici le tableau des différentes matières étudiées dans chaque classe, et des heures qui leur sont consacrées chaque semaine.

DIVISION MODERNE.

CINQUIÈME CLASSE, SECTION SUPÉRIEURE.

Études religieuses	2h
Français	6
Allemand	6
Mathématiques (y compris la répétition obligatoire)	19
Dessin	2
Histoire	2
Anglais	2
Indoustani (pour quelques candidats à Woolwich)	1
Géographie	1
Version latine improvisée	1
TOTAL	42

CINQUIÈME CLASSE, SECTION INFÉRIEURE.

(Même professeur de lettres que la section supérieure.)

Études religieuses	2h
Français	6
Allemand	6
Mathématiques	8
(De 3 à 6 heures en plus pour les candidats à Woolwich.)	
Latin	3
Histoire	2
Anglais	2
Géographie	1
Version improvisée	1
TOTAL	31

QUATRIÈME CLASSE, SECTION SUPÉRIEURE.

Études religieuses	$2\frac{1}{2}$ h
Latin	4
Français	$5\frac{1}{4}$
Histoire	2
Géographie	1
Allemand	3
Mathématiques	$8\frac{1}{4}$
Anglais	2
TOTAL	28

QUATRIÈME CLASSE, SECTION INFÉRIEURE.

Études religieuses	$2\frac{3}{4}$ h
Histoire	2
Latin	6
Français	6
Géographie	1
Allemand	1
Anglais	$1\frac{1}{4}$
Mathématiques	$8\frac{1}{2}$
TOTAL	$28\frac{1}{2}$

Il résulte de ce tableau que les élèves de la division moderne restent en classe de quatre heures et demie à sept heures par jour. Cela ne veut pas dire qu'ils subissent sept heures de leçons. Il faut se rappeler que l'enseignement anglais, surtout en mathématiques, est loin d'être simultané. Une classe, surtout si elle se compose d'éléments inégaux, se divise en plusieurs sections, dont l'une travaille avec le maître pendant que les autres étudient et préparent.

On remarquera aussi le mot *improvisée*, ajouté, dans cette liste d'exercices, après le mot *version*. Dans les écoles anciennes, la version se fait rarement, et, quand on la demande, on a soin de la choisir parmi les textes préparés et expliqués. Ici la *version improvisée* est celle qui n'est pas extraite de ces textes : c'est la véritable

version de nos lycées et colléges. Elle revient, à Marlborough, une fois chaque semaine, grâce aux exigences salutaires des programmes d'examens pour les diverses écoles.

Nous devons faire observer, à ce propos, que, partout en Angleterre, dans les concours et examens, les versions, de même que les autres compositions, se font SANS DICTIONNAIRES. C'est une coutume excellente, que nous souhaiterions voir importer en France, surtout dans les compositions des langues vivantes, où l'essentiel est que les élèves apprennent le plus de mots qu'il est possible.

La division moderne a un directeur particulier, subordonné au principal, mais chargé sous ses ordres de la surveillance des études dans cette fraction du collége. Il fait, lui aussi, des *revues*, et maintient, dans l'enseignement spécial, l'unité et la proportion.

Une chose remarquable, c'est que, grâce à l'économie des programmes que nous avons fait connaître, la division classique prépare presque aussi directement aux examens que la division spéciale. En effet, le latin et le grec peuvent donner autant de points que le français, l allemand et l'histoire moderne réunis. Aussi n'est-il pas rare de rencontrer, même à Marlborough, des candidats pour Woolwich qui préfèrent suivre le cours de la division classique, en se joignant, *seulement pour certaines classes*, à la division moderne.

Le grand avantage que présente celle-ci, c'est de recueillir les élèves qui n'ont ni le temps ni le goût de suivre la longue filière classique. Plusieurs enfants, dont l'esprit se prêtait peu aux études universitaires et qui déclinaient rapidement vers les derniers rangs, transportés dans la division moderne, où des aptitudes spéciales trouvent à s'exercer, regagnent l'estime d'eux-mêmes, se remettent avec courage au travail, et acquièrent, avec de bonnes habitudes morales, une solide et utile instruction, quoique ce ne soit plus une instruction classique. Il n'est pas rare de voir de pareils élèves de la division moderne réussir même aux examens pour Woolwich, qu'ils n'auraient jamais pu aborder en suivant la grande route des études gréco-latines.

Nous avons cru remarquer à Marlborough un commencement de réaction contre la passion excessive des jeux athlétiques et contre l'admiration exagérée qui s'attache dans d'autres écoles aux élèves qui y réussissent. D'abord les candidats qui se préparent pour Woolwich n'ont pas de temps à y donner et s'en privent trop complétement peut-être, ce qui est un autre excès. Mais, sans aller si loin, les jeunes gens des classes supérieures, ceux qui donnent le ton à l'école, disent et impriment des choses fort sages sur ce sujet. A Marlborough, comme à Eton, comme à Rugby, les élèves rédigent un journal, le *Marlburian;* voici ce que nous lisons dans un de ses numéros (4 octobre 1865) :

« LA FORCE MUSCULAIRE DANS LES TEMPS MODERNES.

« Nulle qualité peut-être n'est si frappante, si séduisante, si universellement admirée, que la force physique. Dans les temps plus grossiers du monde, elle était tout pour tous : les héros et les dieux que nos ancêtres adoraient dans le fond de leurs forêts antiques étaient des personnifications des grandes qualités physiques, la force et la puissance, ou de ce que nous pouvons appeler les vertus physiques, telles que le courage personnel, la résistance et autres choses semblables. Nous suivons pas à pas, à mesure que la civilisation avance, le déclin de cette admiration pour la force purement musculaire. D'abord l'habileté et l'adresse commencent à en prendre la place; ensuite, la ruse et le stratagème..... »

L'auteur soutient doctement sa thèse par une rapide et brillante revue littéraire, qui commence par les dieux vaincus du *Prométhée* d'Eschyle, pour finir à Claverhouse. C'est un très-heureux et très-habile tableau, après lequel il arrive à ses conclusions :

« C'est une belle chose, sans doute, quand on est jeune, de briller parmi ses camarades d'école par ses prouesses corporelles, et par les triomphes réservés à l'homme sain et robuste. L'élève qui y parvient est plus estimé, plus adoré parmi ses compagnons, qu'un grand

général parmi ses concitoyens . . . Mais ce but est-il le seul que nous devions poursuivre ? C'est une noble carrière, tant que le sang est chaud, l'œil vif, les membres souples. Mais l'âge viendra et avec lui l'époque où la main ne peut plus manier la raquette, l'œil viser au but, le genou saisir la selle. Alors ce sera avec un triste et amer sentiment que nous jetterons en arrière nos regards, non sur une vie de bonnes et utiles actions, mais sur une suite de vains exploits de vigueur et d'adresse ; que nous ruminerons nos triomphes passés dans le champ du cricket, et, comme le chien, nous chasserons en rêve. Nous en voyons beaucoup aujourd'hui de ces vieux athlètes qui impatientent leurs auditeurs par les exploits de leurs jeunes ans. Les Grecs eux-mêmes devaient trouver Nestor un peu ennuyeux ; le héros musculaire dégénère en radoteur (*proser*). Il y a sûrement pour l'homme de plus nobles buts à poursuivre. Nous savons qu'il y a environ trois mille ans, tandis que d'autres héros combattaient et faisaient des exploits de force et de valeur, il y avait un homme doux et aveugle, qui ne prenait point part à la bataille, mais chantait les combats des anciens jours. Ceux-là étaient alors les grands hommes ; aujourd'hui leurs noms sont inconnus. Leurs guerres étaient des luttes de vautours et de corbeaux ; mais l'homme aveugle et ses poëmes vivront éternellement. »

Cet article, si jeune et si aimable d'inexpérience, serait pour nous un lieu commun : dans un collége d'Angleterre, c'est une hardiesse. En France, nous nous étonnerons qu'on ait senti le besoin de l'écrire ; ceux qui connaissent les écoles anglaises seront peut-être surpris qu'on ait osé le faire.

Ici, comme à Harrow, nous constaterons l'excellent esprit qu'une pareille rédaction suppose dans les classes supérieures de l'école ; et nous souhaiterons à tous les établissements publics où domine le système de surveillance et de police magistrale des résultats moraux aussi satisfaisants.

CHAPITRE XXXIV.

SYSTÈME DE BIFURCATION. — UNE ÉCOLE D'ACTIONNAIRES, LE COLLÉGE DE CHELTENHAM.

On peut dire que *Marlborough College* est une excellente école secondaire, qui prépare principalement aux universités, où elle obtient de brillants résultats, et qui a joint à l'enseignement traditionnel des bonnes écoles une division moderne, laquelle n'est chez elle que supplémentaire et accessoire. Les élèves de cette spécialité sont relativement peu nombreux; le personnel des maîtres, assez restreint. Son *modern department* est un succès, mais un succès qui demande à grandir encore. C'est l'aveu très-sincère de l'éminent principal :

« Il faut se souvenir, dit-il, que cette institution est encore regardée parmi nous comme un essai, comme une tentative, et que par conséquent notre manière de la diriger change et se modifie à mesure que nous acquérons de l'expérience. »

La même tentative a été faite à *Cheltenham College*, non pas avec plus de zèle et d'habileté, mais dans des conditions plus avantageuses.

Cheltenham est une jolie ville du comté de Glocester, voisine des contrées commerçantes et manufacturières de l'ouest. Située d'une façon charmante sur une petite rivière, la Chelt, au pied du Leckhampton, une des ramifications des collines de Cotswolt, elle se trouve abritée des vents froids du nord-est. Cheltenham est, pendant l'hiver, la petite Provence de la *gentry* frileuse ou maladive; pendant l'été, une ville de bains, d'eaux minérales et d'aristocratique plaisir. Le Français qui se promène dans ses rues propres et spacieuses, bordées d'élégants édifices, de jardins et de pelouses, comme les plus beaux quartiers du West-End de Londres, sourit en lisant

sur plusieurs portes le nom de Montpellier, *Montpellier-house*, *Montpellier-villa*, *Montpellier-bazar*, noms charmants qui constatent au moins ce que les Anglais viennent chercher et se plaisent à rêver dans ce tiède abri. On s'est aperçu depuis peu que la ville possédait des eaux thermales fort précieuses. Georges III but à ses sources salines, et, depuis cette époque, elles eurent une vertu souveraine. En 1801, Cheltenham n'était qu'un village de 710 maisons et 3,076 habitants; en 1836, elle comptait 22,000 âmes; aujourd'hui elle en a 50,000. Beaucoup de familles jouissant d'une large aisance sont venues jeter l'ancre dans le petit port de la Chelt, et y passent doucement toute l'année. Le collége a germé en serre chaude sous ce ciel moins brumeux; il a trouvé dans les nombreuses fortunes du voisinage des sucs abondants pour ses jeunes racines.

Créé en 1840, réformé en 1864, le collége de Cheltenham est une école d'actionnaires (*proprietary school*) et peut nous servir de type pour ce genre d'établissements. La propriété est divisée en 650 actions, transmissibles comme toute autre valeur, mais seulement parmi les membres de l'Église anglicane, et avec l'autorisation d'un conseil d'administration composé en partie de membres à vie, se recrutant eux-mêmes, en partie de membres élus par l'assemblée annuelle des actionnaires.

Chaque action donne le droit de présenter un élève; mais ce choix est subordonné à l'acceptation du conseil. Les Anglais sont toujours en garde contre le déclassement. Dans les colléges comme dans la société tout enfant et tout homme doivent être dûment *introduits*. Cette précaution devient d'autant plus nécessaire qu'on abaisse davantage le prix de la pension, ce qui était, dans l'intention des fondateurs, l'un des traits caractéristiques de Cheltenham. A la différence de Marlborough, l'école de Cheltenham est, comme les *public schools*, un externat environné de pensions, tenues chacune par un professeur, mais sans le système de répétitions obligatoires (*tutorial system*) et à des prix beaucoup plus modestes qu'à Eton ou Harrow. Les frais d'études sont de 16 à 20 livres (de 400

à 500 francs), et la pension, de 40 à 50 livres (de 1,000 à 1,250 fr.). L'école reçoit en outre aujourd'hui deux cent trente élèves entièrement externes, qui demeurent en ville chez leurs parents.

Ce qui distingue surtout Cheltenham, comme et plus encore que Marlborough, des anciennes écoles, c'est une large organisation de la division moderne (*military and civil department*). Ici les élèves se partagent, sans trop d'inégalité numérique, entre les études universitaires et les études nouvelles. Le nombre total étant, au moment de notre visite, six cent dix-huit, la division classique comptait trois cents élèves, la division moderne deux cent dix-huit; une troisième division, le petit collége (*juvenile department*), où les élèves ne peuvent rester au delà de l'âge de treize ans, prépare indifféremment aux deux autres : elle contenait cent enfants.

Le cours d'études de la division moderne est principalement réglé par les programmes d'admission à Woolwich et à Sandhurst, qui sont pour cette section ce que les cours de l'université sont pour la division classique. Il faut remarquer néanmoins qu'ici, comme à Marlborough, la première de ces deux divisions ne renferme pas tous les élèves qui se destinent à l'armée. Un bon nombre se présentent aux examens après avoir suivi le cours complet des études gréco-latines. En revanche, un certain nombre d'élèves suivent les cours de la division moderne sans songer aux examens militaires, mais seulement en vue des carrières du commerce et de l'industrie.

A Cheltenham, comme à Marlborough, on place au premier rang, même dans la division moderne, l'œuvre de l'éducation. On en demande principalement le succès aux influences morales et religieuses qui forment l'esprit de l'école. Les études doivent avant tout concourir au même résultat; la base des travaux de la division moderne ce sont les mathématiques : on cherche donc à assurer à l'intelligence l'espèce de développement que les mathématiques paraissent appelées à lui donner, celui du raisonnement. Il semble qu'en mathématiques les élèves arrivent à un degré de connaissances fort élevé. Les sciences naturelles sont cultivées avec soin et avec succès.

« Elles sont pour nous, dit le révérend A. Barry, principal du collége, un instrument pour cultiver les facultés de l'observation et de l'induction. L'étude des langues est notre grande difficulté. Les élèves, groupés d'après leurs forces en mathématiques, sont fort inégaux dans leurs acquisitions linguistiques : ils négligent le latin. » Quant aux langues vivantes, qui, dans l'opinion de l'habile principal, doivent avec l'anglais former la base de l'enseignement littéraire de cette division, elles laissent encore, comme presque partout en Angleterre, beaucoup à désirer.

« En somme, dit le révérend A. Barry, autant que nous en pouvons juger par la nature du système et, je puis ajouter, par le caractère des élèves qu'il a déjà formés, je crois pouvoir dire qu'ici l'épreuve d'une éducation moderne a été loyalement faite, et que le degré de succès qu'elle a obtenu encourage à de grandes espérances. L'existence d'une division moderne est de plus une sauvegarde pour le système classique, en ouvrant une perspective nouvelle aux enfants peu aptes à réussir dans ce dernier enseignement, et en établissant des leçons régulières pour les études accessoires, souvent désirées par les parents et par les élèves, mais qu'il serait impossible d'introduire dans le cours de l'ancien enseignement, sans le surcharger et l'affaiblir. Je pense que l'existence de notre division moderne est un perfectionnement réel; qu'elle offre aux diverses aptitudes des enfants des moyens de développement qui nous manqueraient si nous étions réduits au système classique; enfin je puis assurer qu'elle donne à ses élèves une éducation véritable, et non pas seulement une somme de connaissances sur différents sujets. »

Ici, comme à Marlborough, on a adopté ces précieux examens des classes par le principal, ces revues qui garantissent l'unité de l'enseignement et les progrès. La division moderne a également son directeur, qui fait, lui aussi, ses *revues* périodiques de sciences; mais l'ensemble de l'éducation est soumis au contrôle du chef suprême de l'école. Il va sans dire que celui-ci doit être, ce qu'il est en effet à Cheltenham, un homme capable, par ses vastes connais-

sances, d'embrasser l'ensemble des études et de donner à l'enseignement, comme à la direction morale de toute l'école, une puissante impulsion.

Le révérend A. Barry est heureusement secondé dans la division moderne par le révérend T. Southwood, directeur (*head-master*) de cette section; c'est lui qui a organisé à Cheltenham l'enseignement moderne. C'est à lui que nous devons les détails dans lesquels nous allons entrer.

« Le nombre des sujets d'enseignement de la division moderne semblera d'abord excessif : le cours complet embrasse les mathématiques, le latin, l'anglais, l'histoire, la géographie, le français, l'allemand, l'indoustani, la langue et la littérature anglaises, les sciences naturelles, le dessin, le levé des plans et la fortification. Si toutes ces matières étaient enseignées en même temps et aux mêmes élèves, ce serait la ruine de toute espérance d'éducation et de succès. Nous évitons soigneusement cette faute. Nous commençons par donner aux classes inférieures des connaissances solides en latin, en anglais, en histoire et en mathématiques élémentaires; puis *nous introduisons graduellement un nouveau sujet à mesure que les enfants sont aptes à l'étudier.*

« La division moderne se compose de treize classes, mais, comme quelques-unes d'entre elles se subdivisent en deux, trois et même quatre sections, nous les considérons en pratique comme s'élevant au nombre de vingt et une. »

Voici le tableau de ces classes, avec le nombre des élèves en juin 1865 :

I, A		10
I, B		8
II, A		24
II, B		
III, A		26
III, B		
III, C		27
III, D		

Sandhurst et commissions directes	24
Service civil, A	33
Service civil, B	
IV, A	29
IV, B	
V	29
VI	
VII	32
VIII	
IX, A	13
IX, B	14
X, A	13
X, B	12

L'échelle que nous venons de donner est construite à la manière française : les nombres les plus faibles indiquent les classes les plus avancées.

Le directeur (*head-master*) se charge de la première; chaque couple de classes enfermé par une accolade est confié à un professeur. Outre ces fonctionnaires, dits *maîtres de classes*, il y a encore les maîtres spéciaux, un pour l'indoustani, un pour les sciences naturelles, deux pour l'allemand, deux pour le français et trois pour le dessin. Le sous-directeur se charge de la littérature anglaise des classes supérieures. Le nombre total des professeurs de la division moderne est vingt. L'enseignement de cette division est complétement séparé de celui de la division classique; les maîtres et les élèves sont tout à fait distincts.

Les matières étudiées dans les cinq groupes inférieurs (X, IX, VIII) sont : le latin, l'anglais, l'histoire, les mathématiques élémentaires, le français et le dessin. Dans le groupe suivant (VII) on ajoute l'allemand ou l'indoustani, étude qui se prolonge jusqu'à ce que l'élève atteigne le quatorzième échelon (III). Arrivé à la troisième classe, il commence le dessin géométrique et les sciences naturelles. En seconde (II) on prend la littérature anglaise, et les candidats destinés à l'armée entrent dans l'étude de la fortification.

Dans la première classe (I) on enseigne les sciences expérimentales, et les candidats militaires y joignent le dessin militaire et le levé des plans. Ainsi le nombre des sujets étudiés s'accroît graduellement; mais, à mesure qu'on en introduit de nouveaux, on évite avec soin d'abandonner les anciens, qu'on entretient par des examens et des révisions.

Nous avons vu, dans le tableau dressé ci-dessus, que chaque professeur ordinaire a deux classes ou deux sections à diriger. Les choses sont arrangées de manière que, pendant que l'une des deux sections est occupée avec lui, l'autre prépare pour lui la leçon qu'elle va prendre, ou bien elle reçoit la leçon d'un des maîtres spéciaux.

Les *maîtres de classes* ont par semaine vingt-cinq ou vingt-sept heures d'enseignement oral effectif et en tout trente heures de présence en classe, les heures additionnelles étant employées à corriger les copies et à préparer les compositions. A Cheltenham, plus encore que dans les autres écoles anglaises, une grande partie du devoir est faite sous les yeux du professeur. « Nous sommes ainsi assurés que le devoir se fait, dit le principal. Mais ce système, ajoute-t-il, a peut-être le tort de donner aux élèves un trop constant appui; le danger qui l'accompagne, ce serait de provoquer une réaction de paresse et de dissipation aussitôt que l'élève sera affranchi de la surveillance du collége. » C'est le même inconvénient que les Anglais reprochent à notre système de surveillance français.

Les diverses matières d'enseignement se distribuent de la manière suivante par semaine :

Dans les classes inférieures, de la troisième classe à la dixième :

Écriture sainte	2 h
Latin	5
Mathématiques	8
Langues vivantes	de 4 à 6
Dessin	2
Histoire d'Angleterre	3

Dans les classes supérieures :

Mathématiques	de 8 à 10[h]
Langues vivantes	de 5 à 7
Dessin	de 4 à 5
Littérature anglaise	de 4 à 5
Sciences naturelles	3

Quand l'élève des classes supérieures étudie le latin et le grec, les sciences naturelles ou quelques autres sujets sont supprimés; il en est de même de la fortification et du levé des plans.

CHAPITRE XXXV.

SYSTÈME UNITAIRE (SANS BIFURCATION) : ÉCOLES DE BIRMINGHAM ET DE LIVERPOOL.

A mesure qu'on s'avance vers les contrées commerçantes et manufacturières du nord-ouest, on trouve un plus grand nombre d'écoles ouvertes aux études modernes; mais aussi l'élément professionnel empiète de plus en plus sur les tendances pédagogiques : les exigences du comptoir restreignent celles de l'éducation.

A Birmingham commençait pour nous cette vaste région continuellement assombrie par la fumée des usines, et qu'on nomme, en Angleterre, le *pays noir*. Nous n'avions plus à attendre les riantes écoles du sud, Harrow-sur-la-Colline (*Harrow on the hill*), Eton sur la Tamise naissante, Cheltenham et ses tièdes abris. Nous étions au milieu des fonderies de fer, des constructions de machines, des gros ouvrages de cuivre et de zinc, des produits chimiques, des capsules, des armes à feu. Nous nous rappelions qu'à l'époque des grandes guerres du commencement de ce siècle, Birmingham à lui seul avait fourni à l'Europe coalisée trois millions de fusils. La paix n'a guère diminué l'activité de cet arsenal du monde. Dans les dix années terminées en 1854, il a produit trois autres millions d'armes à feu. Il est vrai que des symboles plus pacifiques venaient contre-balancer dans notre pensée l'impression pénible de cette fécondité formidable. Deux mille ouvriers fabriquent annuellement à Birmingham un milliard de plumes métalliques; une seule usine emploie cinq cents personnes et confectionne chaque année cent vingt millions de ces armes nouvelles. Puisse cette dernière industrie supplanter un jour ou du moins restreindre l'autre! Puisse *ceci tuer cela!*

Parmi les établissements d'instruction secondaire de Birmingham, les deux plus remarquables qui nous aient été signalés sont

l'école de grammaire d'Édouard VI et l'école d'actionnaires d'Edgebaston. La première, fondée par le prince dont elle porte le nom, fut destinée d'abord à être un séminaire du clergé réformé; elle prit donc et elle a en partie conservé le caractère des anciennes écoles publiques. Le hasard et le temps ont travaillé de concert à sa fortune. Sa dotation primitive était une rente de 40 livres (1,000 fr.); mais ce revenu avait pour fonds un terrain qui se trouve aujourd'hui au centre même de la ville. L'école touche à la gare du chemin de fer : c'est le Palais-Royal de Birmingham. Ses revenus ont plus que deux fois centuplé; ils sont d'environ 250,000 francs. Elle est donc maîtresse de la position; elle donne un enseignement gratuit, réserve à ses anciens élèves douze bourses aux universités et entretient dans différentes parties de la ville quatre écoles primaires.

Malgré ces avantages qu'elle garantissait aux études classiques, l'école d'Édouard VI a été forcée, sous peine de manquer d'élèves, de subir la *bifurcation* et de créer dans son sein une *division commerciale*. La division classique elle-même a joint au grec et au latin des cours d'anglais (langue, littérature, histoire), de langue française, de mathématiques appliquées, de dessin géométrique et artistique.

Dans la division moderne il n'est plus question de grec, et le latin lui-même n'occupe plus qu'un rang secondaire. Le cours, divisé en quatre classes, abandonne le latin après les trois premières (les plus élémentaires). L'arithmétique, la géométrie et l'algèbre élémentaires, l'anglais, le français et l'allemand constituent le fond de l'enseignement. La chimie et la mécanique sont étudiées dans la dernière année.

Ici nous avons commencé à entendre une plainte qui n'a cessé de nous poursuivre dans toute notre visite aux districts manufacturiers de l'ouest. Les familles sont pressées d'enlever leurs enfants à l'étude : les élèves entrent à l'école vers neuf ou dix ans; ils en sortent à quatorze ou quinze. L'éducation devient chose accessoire; il s'agit avant tout d'acquérir un bagage de connaissances usuelles, une pre-

mière mise de fonds qui puisse servir dans l'industrie ou le commerce.

Nous n'avons pu voir de l'école d'Édouard VI que ses magnifiques bâtiments; une série de jours fériés, comme on en rencontre trop souvent en Angleterre, coïncidait avec notre passage. Le principal lui-même était absent de la ville; nous avons dû nous contenter de renseignements de seconde main.

Heureusement, nous avons pu visiter l'école d'actionnaires d'Edgebaston[1], dirigée par un des linguistes les plus distingués du professorat anglais, le révérend docteur Badham. Chez lui nous aurions pu nous croire en France, tant il parle purement et facilement notre langue. Son accueil sympathique et la bienveillante franchise de ses informations pouvaient fortifier cette illusion.

Les questions religieuses jouent toujours un grand rôle dans l'établissement des écoles anglaises; celle d'Édouard VI est essentiellement anglicane. L'école d'Edgebaston a été créée surtout par et pour les dissidents, les *unitairiens* spécialement, si nombreux dans le haut commerce de Birmingham. Sa fondation ne remonte guère qu'à une trentaine d'années; elle fut formée, comme celle de Cheltenham, par une société d'actionnaires. Leurs fils ou les enfants qu'ils présentent peuvent seuls y être admis. Le caractère de l'enseignement qu'elle donne est encore plus radicalement pratique que celui de l'école d'Édouard VI. Les élèves n'y restent en moyenne que trois ans et demi; tous ou presque tous se destinent aux carrières de l'industrie. Au moment de notre passage, le docteur Badham ne préparait qu'un seul élève pour l'université.

Ce maître si distingué, helléniste savant, examinateur de latin pour les concours du service civil de l'Inde[2], a été le premier à faire comprendre au conseil d'administration qu'il fallait bannir le grec de leur école et n'y considérer le latin même que comme un auxi-

[1] Edgebaston est un des faubourgs de Birmingham.

[2] Le révérend docteur Badham vient de quitter Birmingham pour la nouvelle université de Sidney, qui lui a offert des avantages dignes de son mérite.

liaire très-subordonné de la langue nationale. Tout le temps des élèves est partagé en trois portions égales, dont l'une est donnée à l'anglais accompagné du latin, l'autre aux mathématiques avec quelques notions de physique et de chimie, la troisième enfin aux langues modernes; celles-ci, en conséquence, sont enseignées pendant deux heures par jour. Les résultats nous ont semblé satisfaisants pour le français; les élèves lisent et comprennent Molière; ils ont pu échanger avec nous des phrases faciles (chose assez rare dans les écoles anglaises), et le plus avancé a pris part à toute notre conversation avec le docteur Badham.

« En résumé, dit M. Mothéré, qui avait visité avant nous cette école, la *proprietary school* de Birmingham est un établissement bien conçu, approprié à son milieu et qui pourrait être pris pour type dans les villes de commerce et d'industrie. »

Nous devons avouer cependant que le principal nous a paru médiocrement préoccupé de la grande affaire de l'*éducation*. Il ne faut pas lui parler de cultiver le goût, l'imagination; même dans une matière plus grave, nous avons cru remarquer certaines lacunes: il nous a semblé qu'on ne cherchait pas à laisser dans l'âme des élèves cette empreinte religieuse qui forme un des caractères distinctifs de la plupart des écoles anglaises.

Il nous tardait de voir des écoles préparatoires aux carrières commerciales dans les deux grandes métropoles du travail, à Liverpool et à Manchester, deux villes de 400,000 âmes chacune, deux quarts de Paris, Lyon et Marseille agrandies et unies ensemble par un chemin de fer de douze lieues; d'un côté le centre des manufactures du Lancashire, de l'autre le port qui en distribue les produits sur tous les points du monde.

Mais ces deux villes ne sont pas seulement des centres d'affaires; l'activité intellectuelle y garde une grande place. L'esprit d'association s'est porté sur les choses de l'esprit comme sur les entreprises du commerce. Des sociétés d'actionnaires ont fondé des bibliothèques

magnifiques, des musées, des galeries de tableaux, des cours publics, des gymnases et enfin des écoles pour l'éducation des enfants et des adultes.

A la tête des écoles secondaires de ce groupe manufacturier est l'Institution royale de Liverpool (*Liverpool Royal Institution school*). L'école ici n'est qu'une partie d'un plus vaste ensemble : l'Institution royale, qui, malgré son nom, n'est qu'une association d'actionnaires, renferme, dans des bâtiments magnifiques, une bibliothèque, une galerie de tableaux et de sculpture, un muséum d'histoire naturelle, de zoologie et de technologie, un laboratoire de chimie. Le muséum est d'une variété et d'une richesse prodigieuses. Toutes les parties du monde apportent continuellement leur tribut à la riche société. On s'aperçoit qu'on est au grand port des Îles-Britanniques, sur la limite entre l'Angleterre et le monde. Les associés se donnent le royal plaisir d'ouvrir gratuitement leurs galeries au public, d'y appeler des *lecturers*, d'y donner des fêtes de l'esprit, analogues à celles de notre Observatoire. A certains jours fixés par le programme, les portes s'ouvrent à six heures et demie du soir; toutes les salles sont livrées à la promenade des dames et des gentlemen munis d'un billet. Plusieurs membres de la société, répandus dans les galeries, donnent courtoisement des explications aux visiteurs. Plusieurs savants se partagent la soirée et font successivement à leurs hôtes les honneurs des nouveautés les plus piquantes de la science. L'un leur fera contempler à la lueur électrique tous les détails de l'organisation d'un insecte; un autre leur présentera les diverses modifications des bulles de savon avec la solution de glycérine de M. Plateau; un troisième leur fera voir les belles expériences de notre savant professeur et ami, M. Lissajous, sur les courbes servant à la comparaison optique des sons, et les curieuses expériences des flammes chantantes par Tyndall et Schaffgotsch. Quelquefois un professeur distingué, un membre de la Société royale de Londres, leur parlera d'une chose rarement visible à Liverpool, du soleil; il leur dira quelles sont les conjectures de la science sur la lumière, la chaleur,

les taches de l'astre, les «feuilles de saule;» il expliquera les éclipses, l'analyse spectrale des rayons, etc. Des rafraîchissements seront offerts à la réunion. Les hommes seront en habit de soirée; les dames feront briller leur beauté sans aucun nuage. Il est bien à craindre que ces jours-là la riche bibliothèque de M. Roscoe, adjointe à l'Institution, ne reçoive que peu de visites.

Roscoe, le laborieux historien, banquier à Liverpool et député de cette ville au parlement, «fut huit ans le président de l'Institution. Ruiné dans sa vieillesse, forcé d'aliéner sa bibliothèque, il eut du moins une consolation : les acquéreurs en ont généreusement fait don à l'Institution royale[1].»

L'école profite du voisinage des autres richesses de la société : le laboratoire de chimie est une ressource précieuse pour les élèves les plus avancés; le musée de peinture leur sert de salle de dessin.

L'école de l'Institution royale ressemble, à quelques égards, aux grandes écoles publiques; c'est un externat alimenté par deux pensions, tenues, l'une par le principal, l'autre par un des professeurs. Le prix de l'externat est 25 guinées (656 fr. 25 cent.) par an, 20 (525 francs) pour les fils d'actionnaires; le prix de la pension est 105 livres (2,625 francs) chez le principal, 80 livres (2,000 francs) chez l'autre professeur. Ces chiffres ont, en Angleterre surtout, leur signification : ils indiquent à quelle classe de la société s'adresse un établissement. Un trait assez curieux, c'est que le principal et ses pensionnaires sont logés à la campagne, à une demi-lieue de l'école, où ils viennent chaque jour donner et recevoir leurs leçons. Le dîner se fait en ville, chez un des professeurs.

La *Royal Institution school* ne possède guère qu'une centaine d'élèves (115 en 1867), avec huit professeurs, dont quatre gradués des universités, et trois étrangers, maîtres de langues. Le révérend W. Turner, principal, helléniste fort distingué, possède lui-même très-bien plusieurs langues vivantes; il parle le français, l'allemand,

[1] Marguerin et Mothéré, *Rapport au préfet de la Seine*, p. 149.

l'espagnol et, je crois, l'italien. Cette compétence quasi-universelle est d'un bon augure pour l'enseignement de l'école.

La *Royal Institution* n'a pas admis la bifurcation; elle n'a qu'une seule série d'études, mais qui comprend, par un heureux mélange, les deux enseignements séparés ailleurs. Les classes sont au nombre de six, numérotées à la manière française, la sixième étant la plus basse.

Les études classiques croissent en importance avec l'âge et les progrès des enfants. Les élèves de sixième n'y consacrent en classe que trois heures par semaine; ceux de cinquième, de quatrième et de troisième, six; ceux de seconde, onze; ceux de la première classe, dix-neuf. Il faut se rappeler ici que le mot *classe* n'est pas synonyme d'*année*. Un élève destiné aux universités peut rester plus d'une année en première, à ce régime nourrissant de dix-neuf classes de latin et de grec.

Les classes élémentaires ont pour objet principal les études modernes et commerciales. Les enfants qui prolongent leur séjour à l'école s'attachent de plus en plus aux lettres anciennes et les comprennent d'autant mieux qu'ils les abordent avec une intelligence déjà cultivée et s'y livrent alors sans distraction.

L'histoire et la géographie sont enseignées quatre fois par semaine depuis la sixième jusqu'à la troisième, trois fois en seconde et une fois en première. Nous avons remarqué dans les deux classes inférieures une sorte d'enseignement aussi original que précieux : ce sont des lectures et des explications de science populaire (*reading and explanations in popular science*), qui reviennent quatre fois par semaine dans les grands jours d'été. Elles sont pour les enfants ce que les soirées mentionnées plus haut sont pour les gens du monde.

En outre les grands élèves peuvent souscrire à des conférences (*lectures*) faites, une fois par semaine pendant trois ou six mois, sur la chimie, dans le laboratoire de l'établissement, par un membre de la Société royale. Elles ont en général pour sujet les manufactures du voisinage (*chemical manufactures of the neighbourhood*).

Voici le programme de six *lectures* annoncées à l'époque de notre visite :

Lecture 1. — 12 février. — Fabrication des alcalis.
Lecture 2. — 19 février. — Travail du verre.
Lecture 3. — 26 février. — Savons.
Lecture 4. — 5 mars. — Métallurgie du fer.
Lecture 5. — 12 mars. — Usines à gaz.
Lecture 6. — 19 mars. — Ivoire et os.

Sans doute ce n'est point là la science : c'est au moins l'initiation à ses travaux et à ses résultats. Les parents et amis des élèves peuvent, moyennant une rétribution, assister à ces *lectures*.

Quant aux mathématiques, on leur consacre quatre leçons par semaine dans toutes les classes; les langues vivantes n'y sont pas moins cultivées; elles obtiennent également, dans toutes les classes, au moins quatre leçons par semaine; la première classe seule, toute préoccupée des langues anciennes, ne leur en donne plus qu'une. On enseigne, au gré des familles, le français, l'allemand, l'italien et l'espagnol. Les élèves arrivent à pouvoir converser passablement dans les langues qu'ils apprennent.

L'habile professeur en chef de français, M. Gaillard, donne à la prononciation les plus grands soins, et y applique une méthode savante et ingénieuse, qui réussit fort bien entre ses mains.

« La première chose, dit-il, qui frappa mon attention, quand je commençai à enseigner le français en Angleterre, fut de voir combien le sens musical est peu développé chez les Anglais, et combien leurs muscles, ceux surtout qui servent à la parole, manquent de souplesse et de docilité. N'ayant d'ailleurs dans leur langue maternelle *aucun son* qui ait son correspondant identique dans la nôtre, ils n'ont jamais eu l'occasion de mettre en jeu les muscles dont les sons français exigent le concours. C'était donc en vain que je m'adressais à leur oreille, prononçant avant eux et les invitant à imiter ce qu'ils entendaient. Je changeai alors de route : j'étudiai

la position et le jeu des organes vocaux qu'exige l'émission de chaque son, de chaque articulation de notre langue, et j'indiqua aux élèves non plus l'effet acoustique qu'ils devaient produire, mais l'*action mécanique* par laquelle ils pouvaient y arriver. »

M. Gaillard a consigné dans un livre l'analyse complète qui sert de base à son système. Il enseigne la prononciation française aux Anglais, comme nous enseignons la parole aux sourds-muets, en leur démontrant théoriquement quelle position doit prendre chaque organe de la voix. Il instruit son élève comme nous formons un jeune pianiste : nous ne nous contentons pas de jouer devant lui le morceau qu'il doit répéter, nous lui indiquons le doigté par lequel il parviendra à le jouer comme nous. Cette méthode, pour être celle que le maître de philosophie du *Bourgeois gentilhomme* employait avec son élève, n'en est ni plus mauvaise ni moins ingénieuse. Nous ne doutons pas que, quel que soit l'instinct musical de nos jeunes Français, cette méthode, sagement appliquée, ne puisse les aider à prononcer moins mal les langues étrangères.

L'anglais nous a semblé plus et mieux cultivé à la *Royal Institution* que dans beaucoup d'autres établissements. On y travaille sur Milton comme ailleurs sur Homère : on l'explique, on l'analyse, on l'apprend par cœur. C'est là une saine et forte étude, une excellente préparation à l'intelligence de ses modèles classiques, un noble contre-poids aux inclinations trop commerciales.

La calligraphie est très-soignée aussi dans cette école. Tous les élèves, jusqu'à ceux de seconde inclusivement, reçoivent quatre leçons d'écriture par semaine.

Le plan d'instruction de la *Royal Institution school* nous semble pouvoir se résumer en deux mots : il est analogue à celui de notre enseignement secondaire spécial, avec le couronnement d'études classiques que celui-ci permet à ses élèves d'élite. Dans les classes inférieures dominent les études dites *modernes* ou *professionnelles;* les classes supérieures sont une forte et exclusive préparation à l'enseignement universitaire. Le succès répond à cette simple et

ingénieuse distribution des études : tandis que les élèves pressés sortent jeunes de l'école avec une provision de connaissances utiles, il ne se passe pas d'année sans que la *Royal Institution* obtienne de brillantes distinctions à Oxford et à Cambridge, des *scholarships*, des prix, des *premières classes* au baccalauréat, ainsi que des rangs honorables dans le concours pour le service civil de l'Inde. Elle imprime avec une légitime satisfaction, à la suite de son prospectus, la liste toujours croissante de ses lauréats [1].

L'habile principal, le révérend docteur W. Turner, nous a rappelé, sous plusieurs rapports, le directeur de l'école d'Edgebaston à Birmingham, le savant docteur Badham. Il nous a paru fort bien secondé par ceux des professeurs que nous avons eu le plaisir de voir. Ici, comme presque partout en Angleterre, l'enseignement est très-laborieux. Les professeurs sont en classe trente heures par semaine. Nous avons déjà exprimé notre opinion sur les conséquences fâcheuses de cette énorme tâche, au point de vue de l'instruction des maîtres. Le docteur W. Turner trouve encore le temps de publier de savantes éditions des classiques grecs; mais il est imprudent de compter sur de si brillantes exceptions.

[1] Nous verrons ci-après, au chapitre XXXIX, que l'école municipale de Londres (*City of London school*) a organisé ses études sur un plan semblable.

CHAPITRE XXXVI.

BIFURCATION SOCIALE DANS UNE MÊME ÉCOLE : L'INSTITUT ET LE COLLÉGE DE LIVERPOOL.

Après la *Royal Institution*, nous devons signaler encore à Liverpool deux établissements, inférieurs peut-être par la nature de l'enseignement qu'ils donnent et par la classe sociale à laquelle ils le destinent, mais bien plus considérables par le nombre d'élèves qu'ils reçoivent, l'*Institut* et le *College*.

Une différence capitale distingue entre elles ces deux associations, assez semblables du reste par l'enseignement qu'elles offrent : l'*Institut* est une école séculière, ouverte à toutes les communions religieuses, et où, par conséquent, on n'en patronne exclusivement aucune. A la tête de ses administrateurs (*trustees*) figurent de droit le maire actuel de Liverpool et son prédécesseur. L'autre, le *College*, est sous la direction, sous l'influence toute spéciale de l'église établie, de l'Église anglicane : cette école a pour visiteur l'évêque diocésain (de Chester).

La fondation de l'Institut remonte à l'année 1825. Elle se rattache à la grande agitation par laquelle les whigs et les dissidents, c'est-à-dire les représentants du libéralisme en politique et en religion, imprimèrent à l'instruction des enfants et des adultes un mouvement si décisif. Lord Brougham, et à sa suite tous les whigs éminents de l'Angleterre et de l'Écosse, les négociants, les manufacturiers, très-nombreux dans ce parti, réunirent leurs efforts pour cette œuvre noblement populaire. Le docteur Birkbeck, professeur à l'université de Glasgow, ouvrit lui-même dans cette ville et sema ensuite dans toute l'Angleterre des cours pour les ouvriers (*mechanics' institutes*).

Le succès ne répondit pas *sur-le-champ* à tant de zèle et d'efforts.

Les *mechanics' institutes* étaient des Facultés ouvrières, des cours de chimie, de physique, d'économie politique, etc. un véritable enseignement secondaire ou même supérieur. C'était commencer l'édifice par le sommet. Les auditeurs, qui savaient à peine lire et écrire, et dont l'intelligence n'était ouverte par aucune étude, furent au-dessous d'une pareille instruction et incapables d'en profiter. Les *institutes* échouèrent presque partout[1] ou furent contraints de se transformer.

L'Institut de Liverpool fut changé en école primaire pour les enfants de la classe ouvrière. On voulut reprendre l'œuvre par la base et former, pour l'enseignement futur des adultes, une génération mieux préparée. Cette école primaire elle-même prospéra peu.

On eut alors l'ingénieuse idée de lui superposer une école secondaire, ouverte aux classes plus aisées, et capable de soutenir l'école primaire annexe par ses bénéfices et par ses professeurs. On créa donc ce qui est aujourd'hui la haute école (*high school*) de l'Institut.

Les auteurs du mouvement pédagogique de 1825 préféraient hautement les mathématiques et les sciences physiques aux humanités et aux sciences morales : les programmes de la haute école eurent donc pour base l'enseignement des sciences. Cette dernière institution répondait à un besoin réel et arrivait à son heure : elle réussit. Quant à l'école primaire, devenue inutile grâce à d'autres établissements du même genre, elle fut supprimée, et remplacée par une école commerciale (*commercial school*)[2].

Quoique l'Institut renferme ainsi deux écoles, il ne faut pas croire qu'il ait adopté, comme les colléges de Marlborough et de Cheltenham, le principe de ce que nous avons appelé en France la *bifurcation*. La *bifurcation* de Liverpool est moins dans les sujets d'en-

[1] Nous verrons dans le chapitre suivant qu'heureusement le succès des cours d'adultes ne fut qu'ajourné.

[2] MM. Marguerin et Mothéré ont fort bien exposé l'histoire de ce mouvement de 1825 pour l'instruction de la classe moyenne. C'est à eux que nous avons emprunté ces détails.

seignement que dans les classes sociales auxquelles appartiennent les élèves. La haute école et l'école commerciale donnent en général la même instruction : seulement cette instruction se prolonge ordinairement davantage et devient plus complète dans la première. Le latin est facultatif dans l'une, il fait partie du cours normal de l'autre. Le grec est inconnu dans l'école commerciale : les élèves des *deux classes* supérieures de la haute école l'apprennent. Il est clair néanmoins que, dans celle-ci même, on ne peut espérer d'atteindre à de grands résultats classiques. On fait peu ou point de vers latins, on ne commence le grec que si l'on parvient dans la classe qui correspond à notre seconde; enfin les leçons de langues anciennes n'occupent que dix heures par semaine au lieu de vingt qui leur sont consacrées dans les écoles publiques.

Le reste du temps est partagé dans la haute école entre l'anglais et le français, avec l'histoire moderne et la géographie, l'allemand, qu'on commence dans la même classe que le grec (notre seconde, *fifth form*), les mathématiques, conduites sans interruption depuis la classe élémentaire jusqu'à la supérieure, la chimie, qui débute en troisième (*fourth form*), la mécanique et la physique, qu'on étudie dans les deux classes supérieures.

Cette distribution des études a une grande analogie avec celle de l'Institution royale, que nous avons exposée plus haut. Comme elle, l'Institut commence par donner aux élèves des connaissances usuelles et applicables, et leur permet de n'aborder les études classiques qu'autant que les familles pourront prolonger leur éducation. La principale différence, c'est que l'Institution royale assigne, dans les dernières années, un temps beaucoup plus long à l'enseignement des lettres anciennes, et, par conséquent, prépare avec plus de chances de succès aux travaux des universités.

L'école commerciale de l'Institut suit, à peu de chose près, le même plan que la haute école (sauf, comme nous l'avons dit, à l'égard des langues anciennes). La grammaire et la composition anglaises, le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques

et les sciences naturelles, le dessin, le levé des plans, la tenue des livres, l'économie politique, forment la matière de l'enseignement. Nous avons remarqué que la calligraphie, chose nécessaire dans une ville de comptoirs, est enseignée avec grand soin et grand succès dans l'une et l'autre division.

Ces deux colléges, juxtaposés et assez semblables, sont entièrement séparés pour l'enseignement et pour les jeux : ils ne se connaissent pas et ne se réunissent jamais. Ils ont seulement le même principal : ce sont deux royaumes avec l'union personnelle du souverain.

La grande distinction qui les sépare, c'est le prix demandé pour les frais d'études. Dans la haute école, ils s'élèvent jusqu'à 16 livres (400 francs) pour les élèves des classes supérieures; ils sont au plus de 4 livres 4 shillings dans l'école commerciale. Les familles choisissent elles-mêmes dans laquelle des deux elles veulent placer leurs fils, comme nous choisissons pour voyager entre les trois classes du chemin de fer. Les hôtes des différentes voitures arrivent en même temps, mais ils ne voyagent pas dans la même compagnie.

L'Institut compte aujourd'hui six cents élèves. C'est un pur externat, non environné, comme les écoles publiques, de pensions de professeurs. Après les classes, les élèves sont rendus à leurs familles. Il était difficile qu'il en fût autrement dans une école qui ne se charge d'aucun enseignement religieux. Toutefois, il faut remarquer que cette abstention des choses dogmatiques n'est point de l'hostilité : le principal actuel est un ecclésiastique anglican; son prédécesseur l'était aussi; tous deux sont maîtres ès arts des universités, l'un de Cambridge, l'autre d'Oxford.

Une autre différence importante distingue l'Institut de la majorité des écoles anglaises : les professeurs y sont attachés à leur spécialité et non à telle ou telle classe. C'est exactement le contre-pied du système que le célèbre docteur Arnold avait autrefois introduit à Rugby, où il voulait que le même homme enseignât toute chose à un nombre restreint d'élèves. Ici on restreint la spécialité de chaque

professeur et l'on multiplie ses auditoires. L'avantage de ce système, c'est d'avoir pour chaque matière des hommes compétents; l'inconvénient, et il est grave au point de vue de l'éducation, c'est de laisser chaque enfant sans directeur intime, sans surveillance intellectuelle et morale. Le correctif de ce danger serait, s'il était possible, les pensions de maîtres et quelque chose du système tutorial.

Outre l'école haute et l'école commerciale, l'Institut de Liverpool comprend : 1° une école de filles, analogue à l'école commerciale des garçons; 2° un collége de dames (*ladies' college*), qui offre aux jeunes personnes désireuses de perfectionner leur éducation des leçons, soit communes, soit particulières, de langues vivantes, de musique, de dessin et de peinture; 3° une école d'arts très-florissante, réservée pour les hommes (*government school of art*); 4° une espèce de faculté de lettres et de sciences (*Queen's college*), destinée à couronner les études par un ensemble de cours d'enseignement supérieur, établissement peu prospère, qui ne comptait, l'année dernière, que vingt étudiants, juste autant que de chaires; 5° enfin une bibliothèque de plus de 16,000 volumes, avec des salles de lecture, un musée scientifique et archéologique, et enfin une très-riche galerie de sculpture. Rien de tout cela n'est public : cet ensemble de moyens d'éducation est la propriété des actionnaires, et n'est accessible, comme presque toute chose en Angleterre, que moyennant une rétribution.

L'institution cléricale, le *Liverpool College*, fondé en 1843, comme une contre-partie de l'*Institut*, offre, dans sa division et dans ses études, une grande ressemblance avec celui-ci. Le Collége, comme il était naturel de l'attendre d'une association *tory*, a renchéri encore sur l'Institut dans le partage aristocratique de ses élèves. Ici ce n'est plus une *bifurcation*, c'est une *trifurcation* qu'on a établie, suivant la rétribution payée par les familles. Trois écoles, la *supérieure*, la *moyenne* et la *basse* (*upper, middle, lower schools*) sont accolées, mais jamais confondues. L'une ne sert pas de préparation à l'autre.

On y paye respectivement 23 liv. 2 sh., 11 liv. 11 sh., 5 liv. 15 sh. 6 d. (627 fr. 50 cent., 263 fr. 75 cent., 144 fr. 35 cent.).

Le Collége a compliqué cette première classification, en subdivisant son école supérieure, d'après les matières de l'enseignement, en école classique et école moderne; ce dernier partage est analogue à la *bifurcation* de Cheltenham.

Le *Liverpool College* renferme dans son ensemble environ neuf cents élèves : l'école supérieure deux cents, la moyenne trois cents, la basse quatre cents (en nombres ronds). Sept de ses professeurs tiennent des pensions analogues à celles des écoles publiques; mais la majorité des élèves sont externes et demeurent chez leurs parents.

Nous ne pouvons donner une idée plus juste des intentions qui ont déterminé la fondation du Collége, qu'en citant quelques passages d'une allocution prononcée dernièrement par le président de l'association, le comte d'Harrowby.

Le noble lord s'occupe d'abord de la question de l'enseignement religieux, qui forme le caractère distinctif de l'établissement, et l'on comprend que ses allusions ne se préoccupent guère de ménager l'établissement rival, l'*Institut*. « Un système qui n'a pas manqué de partisans, dit-il, c'était d'adopter pour toutes les communions une éducation commune, d'où l'enseignement religieux ne serait pas exclu, mais d'où l'on écarterait les doctrines auxquelles toutes ne pourraient souscrire également; mais le bon sens de la nation anglaise lui fit bientôt comprendre qu'une telle méthode ressemblerait à celle des deux mains rivales arrachant à la tête bien-aimée l'une ses cheveux blancs et l'autre ses cheveux noirs. Elle ne laisserait qu'un front chauve, sans défense comme sans beauté. (*Applaudissements.*)

« Qu'y avait-il donc à faire? On a suggéré une autre solution : laisser entièrement la religion à l'écart. Mais cette éducation, qu'on appelle *séculière*, répugne aux bons sentiments et aux bons principes du pays, comme le premier système avait révolté son bon sens. On sentit qu'une éducation dont la religion serait éliminée

n'était pas du tout une éducation; qu'elle pouvait aiguiser l'intelligence, mais non former l'homme moral. (*Bruyants applaudissements.*) A la fin, quelques hommes influents de Liverpool se déterminèrent à essayer un système d'éducation qui prendrait pour base la religion établie de notre pays, à élever une institution où cette religion serait enseignée à fond, mais d'où l'on n'exclurait point les élèves qui s'écartent de ses dogmes en quelques points secondaires, comme on l'eût fait en les forçant de recevoir les formules de notre catéchisme.

« La difficulté, ajoute très-sagement l'orateur, était plus théorique que pratique. » En effet, les hommes sont quelquefois plus conciliants que les principes.

« En m'efforçant, comme le font tous mes collègues, disait le principal, de fonder l'éducation du Collége sur la connaissance de l'Écriture sainte et les dogmes de l'Église d'Angleterre, je laisserai toujours une libre carrière à la diversité des opinions en matière religieuse, laquelle est inséparable du libre développement de la pensée. » Cette déclaration ne semble pas être une vaine promesse : un de nos amis a vu sur les bancs du *Liverpool College* un enfant appartenant à une famille juive.

Le comte d'Harrowby va nous expliquer avec autant de netteté les vues de l'association relativement au programme des études :

« Une question des plus importantes est celle dont s'occupe en ce moment la commission royale[1] : Peut-on donner à l'enseignement qui s'élève au-dessus des écoles primaires quelques-uns des avantages de l'éducation classique? La réponse est fort difficile, si nous interrogeons les hommes engagés dans la carrière de l'enseignement; ce sont en général des esprits formés eux-mêmes par l'éducation gréco-latine, qui en ont vaincu les difficultés et recueilli les fruits et le plaisir. De tels hommes, quand on les consulte sur ce sujet, ont beaucoup de peine à rendre justice à tout autre mode

[1] *Middle class schools Commission.* — Elle n'a point encore terminé ses travaux.

d'éducation que celui dont ils ont profité eux-mêmes; aussi dit-on que la majorité des témoins entendus par la commission incline en faveur des études classiques exclusives; les anciennes écoles de grammaire de ce pays grossissent en ce sens le courant de l'opinion. Mais ce jugement ne doit pas être admis comme un principe; il ne faut pas craindre d'en contrôler la justesse. »

L'orateur montrait ensuite avec un bon sens incisif tous les changements qu'a éprouvés la société anglaise depuis la fondation des anciennes écoles de grammaire : le développement si éclatant des littératures modernes alors dans l'enfance, le prodigieux accroissement des sciences, la naissance et les progrès de l'industrie, le latin et le grec perdant le privilége d'être des moyens nécessaires de communication. « Après de tels changements dans l'état de la société, pourquoi vouloir que l'éducation reste la même? Pourquoi imposer à la population entière au-dessus des classes ouvrières l'obligation de se débattre dans les sentiers épineux de la conjugaison grecque et latine, avant de lui permettre de jouir du riche trésor de science et d'imagination qu'elle peut trouver dans son propre langage? Pourquoi ne pas essayer de développer, à l'aide de la langue maternelle, son style, son esprit, sa moralité? Je ne voudrais pas qu'on interprétât mes paroles comme un effort pour déprécier l'étude des langues anciennes. Sans doute, elles offrent des avantages précieux; mais ce sont des avantages relatifs aux individus et aux classes, et il n'en faut pas faire des inconvénients en les imposant indistinctement à tout le monde[1]. » (*Applaudissements.*)

Rien de plus sage et de plus judicieux que de telles idées : l'essentiel est de savoir si le *Liverpool College* est parvenu à les réaliser; si l'on y a trouvé et établi un système de développement intellectuel qui puisse, dans certains cas, remplacer les études classiques. Le principal, M. Georges Butler, frère de l'éminent directeur d'Harrow, n'a pu nous donner sur ce point une affirmation positive.

[1] Discours prononcé à la distribution semestrielle des prix, Noël 1865, deux mois avant notre visite.

« Je crois, nous disait-il avec cette loyauté de parole que nous avons trouvée chez tous les instituteurs anglais, que rien ne peut tenir lieu de l'éducation par les lettres antiques, mais que cette éducation n'est pas à la portée de toutes les classes. Elle exige trop de temps et de dépenses. Il faut se rappeler que le plus grand nombre de nos élèves nous quittent avant l'âge de quinze ans. »

— « Je crains qu'ici, à Liverpool, lui disions-nous, votre enseignement pour les classes moyennes, dès qu'il descend au-dessous des études universitaires, ne soit purement un apprentissage des choses utiles à la vie, et non plus une éducation de l'esprit et de l'âme. » — « Il est vrai, nous répondit-il; il en est un peu ainsi. »

En prenant congé du sincère et loyal directeur, nous songions combien était sage sur ce point la tendance des anciennes écoles publiques, préoccupées avant tout de former dans l'enfant l'être pensant et libre. Nous nous disions qu'il est bon sans doute d'assurer à l'élève l'aptitude à une profession; mais qu'il doit avant tout apprendre son métier d'homme, s'habituer à observer, à juger, à sentir, à aimer le bien, le beau, le juste; enfin qu'une collection de rouages bien façonnés peut constituer une machine industrieuse, mais qu'elle ne compose pas une grande nation.

CHAPITRE XXXVII.

COURS D'ADULTES.

Nous ne pouvons quitter le groupe des villes commerciales et manufacturières du nord-ouest sans jeter un coup d'œil sur une branche d'instruction à laquelle on attache aujourd'hui en France un vif intérêt, et qui y a pris depuis peu un si rapide accroissement : nous voulons parler des cours d'adultes, des cours destinés aux classes ouvrières. Ce chapitre, où toutes nos sympathies nous entraînent, ne sera pas même pour nous une digression. Les cours d'adultes ont pris aujourd'hui, dans certaines localités de l'ouest de la Grande-Bretagne, un tel développement, qu'ils se rattachent comme une partie essentielle à l'ensemble de l'enseignement secondaire.

Nous avons dit plus haut (p. 343) qu'à l'époque de leur création, vers l'année 1825, les Facultés ouvrières (*mechanics' institutes*) avaient échoué presque partout, par l'inaptitude des auditeurs non suffisamment préparés. Mais, pour les Anglais, l'échec d'une idée juste n'est que le premier degré de son succès. Ils ont dans le caractère cette patience active, cette obstination du bon sens, qui finit par user les obstacles, par cela seul qu'elle dure plus qu'eux. Les écoles primaires des enfants étaient le remède naturel; le temps devint l'auxiliaire. Aujourd'hui les cours d'adultes, même les plus élevés, peuvent avoir et ont en effet des auditeurs.

Ici, comme dans les autres branches de l'enseignement, l'État n'exerce aucune intervention : tout se fait par l'association libre des particuliers. Voici comment les choses se passent d'ordinaire : quelques hommes de la classe riche, souvent quelques négociants ou manufacturiers, ouvrent et commencent une souscription pour subvenir, dans une localité déterminée, aux premiers frais d'installation d'un *institute*. Ils forment un bureau local, qui se met en rapport avec d'autres institutions dirigées vers le même but.

Les ouvriers qui veulent s'instruire payent une cotisation assez faible pour n'être pas au-dessus de leurs moyens, assez élevée pour sauvegarder leur dignité personnelle et même pour soutenir entièrement la fondation quand elle prospère. Les cours se font le soir, de 8 à 10 heures. Les professeurs sont presque tous rétribués, quelques-uns cependant enseignent gratuitement. L'association est gouvernée par un conseil, élu et renouvelé par l'assemblée générale des souscripteurs, à laquelle il rend annuellement ses comptes. On évalue à environ seize cents le nombre des instituts qui fonctionnent aujourd'hui en Angleterre.

L'organisation spontanée va plus loin : plusieurs instituts se groupent souvent autour d'un institut central, et forment un *district*, qui s'étend sur un rayon de deux milles. Chaque institut possède son corps enseignant; mais, pour certains sujets spéciaux, le même professeur fait successivement des cours dans plusieurs instituts du district.

Enfin les divers districts se centralisent quelquefois en un vaste ensemble, qu'on appelle *union*, administré par les délégués des districts, qui tiennent successivement leur séance annuelle dans les plus grandes villes de l'association. Ainsi il existe : une *Union des institutions d'artisans du Yorkshire*, qui renferme cent vingt institutions; une *Union des instituts du Worcestershire*, qui représente vingt-six institutions et dix écoles du soir; une *Association métropolitaine pour l'éducation des adultes*, qui embrasse quarante-neuf institutions, etc.

Les comtés du nord-ouest, dont nous nous occupons spécialement ici, constituent l'*Union des instituts de Lancashire et Cheshire*, dont le chef-lieu a été, en 1865, Liverpool, en 1866, Manchester.

Les plus grands noms de l'Angleterre ne dédaignent pas de s'inscrire en tête de ces associations. L'union de Lancashire et Cheshire a pour patron le prince de Galles, pour président M. Th. Bazley, pour vice-présidents M. Gladstone et une soixantaine d'autres membres du parlement et personnages considérables des deux comtés.

L'union du nord-ouest comprenait, en août 1866, cent dix-huit instituts; mais le nombre s'en augmente chaque jour : trente-cinq instituts nouveaux s'étaient adjoints à l'union dans le cours de l'année précédente. Tous ces instituts ne sont pas également actifs : sur les cent dix-huit, il y en a vingt-trois qui, par divers motifs, ont manqué, l'année dernière, leur but principal, en ne faisant pas de cours du soir.

Soixante et dix de ces instituts comptaient ensemble, en 1865, 20,176 membres : 18,184 hommes, 1,992 femmes.

Le revenu de soixante-quatre d'entre eux était de 21,529 liv. 16 s. 1 1/2 d. (538,245 fr. 15 cent.)

Soixante-cinq possédaient dans leurs bibliothèques 116,541 volumes.

Ils avaient fait, pendant l'année, 245,956 prêts de livres. Des bibliothèques ambulantes, des collections d'objets d'arts, passent en outre d'un institut à l'autre et multiplient les ressources sans augmenter considérablement la dépense.

Le nombre des membres qui avaient suivi les cours du soir s'élevait dans cinquante-neuf instituts à 6,840.

Vingt-trois instituts avaient des cours du soir pour les femmes. L'association s'afflige de ce petit nombre et s'occupe de l'agrandir.

Les matières de l'enseignement sont, comme on peut s'y attendre, très-diverses, selon les besoins et les ressources des localités. Quelques instituts se bornent à l'instruction élémentaire : trois d'entre eux n'enseignent que la lecture, l'écriture et l'arithmétique; huit ou dix autres y joignent la grammaire, l'histoire d'Angleterre et la géographie. La plupart donnent à leurs cours une extension plus large, en ajoutant aux sujets précédents la tenue des livres, l'économie politique, le dessin, la musique, et quelquefois une langue vivante. Tous ceux qui ont des classes de femmes leur enseignent les travaux d'aiguille. Quelques-uns offrent un enseignement secondaire des plus complets, comme Liverpool, Manchester, etc. qui, outre les classes mentionnées ci-dessus, ont des cours de français.

d'allemand, d'espagnol, des diverses branches de mathématiques, de chimie, de physique, de botanique, de géologie, de physiologie; et vingt-trois instituts de l'union des deux comtés ont des cours de sciences capables de préparer aux examens du gouvernement pour les classes ouvrières (*science and art department*), dont nous parlerons tout à l'heure. Nous en avons même compté trois qui enseignent le latin à quelques élèves.

Un inspecteur, payé par l'union, visite les divers instituts, y fait lui-même des leçons, confère avec les directeurs et présente chaque année un rapport à l'assemblée des délégués.

Ici, comme dans les écoles de jeunes gens dont nous avons tracé le tableau, le grand ressort qui met en jeu l'activité des élèves et des maîtres, ce sont les examens, avec les distinctions honorifiques et lucratives qui en sont la suite. Trois sortes d'examens, tous facultatifs pour les élèves, sollicitent chaque année leur ambition.

Le premier examen s'appelle l'*examen élémentaire;* il est fait par le bureau local (*local board*) et a pour objet l'arithmétique, avec l'un des trois sujets suivants : l'Ecriture sainte, l'histoire ou la géographie de l'Angleterre. Les candidats doivent joindre à ces connaissances une bonne écriture, une orthographe satisfaisante et une lecture convenable. Les femmes qui se présentent à cette épreuve remplacent le sujet facultatif par un ouvrage d'aiguille fait séance tenante.

L'examen élémentaire se divise en deux degrés, où les matières ne diffèrent que par la difficulté des questions. Les certificats obtenus sont également de deux degrés.

Des prix sont décernés aux candidats admis qui obtiennent le plus grand nombre de points, soit dans chaque sujet, soit dans l'ensemble de l'examen. Au degré inférieur sont attachés des prix de 1 livre sterling (25 francs); ceux du degré supérieur sont de 2 livres.

Une seconde espèce d'examens, plus difficiles que le précédent, sont ceux de la Société des arts. Ils se partagent aussi en deux

degrés : l'examen préparatoire, fait par le bureau local, et que les candidats peuvent remplacer par un certificat du degré supérieur, mentionné précédemment; et l'examen final, fait sur des sujets envoyés de Londres par les examinateurs de ladite société. Cet examen, suivant la coutume anglaise, consiste uniquement en épreuves écrites, et se fait dans chaque localité, sous la surveillance du bureau local. Les copies sont envoyées au chef-lieu de la société (*Adelphi*), où on les juge.

On peut présenter à l'examen final : l'arithmétique, la tenue des livres, l'algèbre, la géométrie, l'arpentage, la trigonométrie, la navigation, la mécanique, la physique, la chimie, les sciences naturelles. la métallurgie, l'économie domestique, l'économie politique, la géographie, l'histoire d'Angleterre, la littérature anglaise, la logique, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol, le dessin, et enfin la théorie de la musique. Les femmes peuvent présenter, en outre, la science des *soins à donner aux jeunes enfants, aux malades*, etc.

En présence de cette liste encyclopédique, il faut se rappeler que les candidats y choisissent un ou deux sujets à leur gré, et que les examinateurs, aussi nombreux que les matières admises, ne sont que des correcteurs d'un nombre restreint de copies.

Les conséquences de l'examen sont : 1° une répartition des candidats en quatre séries, dont la dernière est exclue, et les trois autres reçoivent des certificats de capacité de première, de deuxième et de troisième classe; 2° des prix décernés aux lauréats les plus distingués de la première classe; les premiers prix sont de 5 livres (125 francs), les seconds de 3 livres (75 francs).

Le *prix du Prince Époux*, que la reine continue d'accorder, consiste en 25 guinées (656 fr. 25 cent.); c'est une espèce de prix d'excellence : il est décerné à l'élève qui, obtenant un certificat de première classe dans la présente année, a réuni dans cette même année et dans les trois précédentes le *plus grand nombre de certificats du même ordre*. C'est encourager sagement l'assiduité des étudiants et la continuité des efforts. Ce prix a été décerné, en 1865.

à un teneur de livres, élève de l'institut de Burnley (*Burnley mechanics' institute*), qui avait obtenu les distinctions suivantes : en 1862, arithmétique, certificat de première classe; histoire d'Angleterre, certificat de première classe avec second prix; en 1863, tenue de livres, certificat de première classe; en 1864, algèbre, certificat de première classe, avec premier prix; arpentage, certificat de première classe, avec second prix; chimie, certificat de première classe avec second prix; enfin, en 1865, musique, certificat de première classe avec premier prix; physiologie animale, certificat de première classe avec premier prix. Il est facile de comprendre quelle émulation de pareilles récompenses doivent exciter, tant parmi les ouvriers que parmi les instituts qui les instruisent.

L'union de Lancashire et Cheshire a obtenu, en 1865, de la Société des arts, 56 certificats de première classe, 100 certificats de deuxième classe, 124 certificats de troisième classe : total 280 certificats.

Outre les *examens élémentaires* et ceux de la *Société des arts*, les instituts, ou au moins un certain nombre d'entre eux (vingt-trois dans l'union de Lancashire et Cheshire) préparent des élèves pour les examens établis et dirigés par le gouvernement.

Le parlement d'Angleterre vote annuellement une somme en faveur de l'instruction scientifique.

Cette somme est administrée, sous les ordres du ministre président du Conseil privé, par un comité du département de l'instruction publique (*education department*), appelé « division de la science et de l'art » (*science and art department*), dont le siége est à Kensington.

Cette allocation est destinée à favoriser l'instruction des classes ouvrières dans les sciences et dans les arts. Le principal moyen adopté par la division de la science, c'est de décerner des prix non-seulement aux ouvriers étudiants qui réussissent dans ses examens, mais encore aux maîtres brevetés qui les ont formés. Les matières et la forme des examens de la division de la science sont à peu près

les mêmes que celles de la Société des arts; seulement elle divise ses candidats admis en cinq classes au lieu de trois. Tout maître pourvu lui-même d'un diplôme officiel reçoit 1 livre pour chacun de ses élèves appartenant aux classes ouvrières qui passe dans chaque sujet; 2 livres pour chaque élève admis dans la quatrième classe; 3, 4 ou 5 livres pour chaque succès en troisième, en deuxième ou en première classe, pourvu que l'élève admis ainsi ait reçu du maître, depuis la dernière session d'examen, vingt-cinq leçons d'au moins trois quarts d'heure sur le sujet où il réussit.

Les élèves, de leur côté, reçoivent, outre des certificats, des médailles d'or, d'argent, de bronze, des livres ou des instruments qu'ils choisissent eux-mêmes sur une liste, et enfin des bourses à l'École royale des mines.

L'union des deux comtés du nord-ouest a obtenu, en 1865, de la division de la science : 46 certificats de première classe, 118 certificats de deuxième classe, 212 certificats de troisième classe. 226 certificats de quatrième classe, 251 certificats de cinquième classe : total, 853 certificats.

La « division de l'art » (*art department*) favorise, par des moyens analogues et avec le même succès, l'étude des arts plastiques parmi la population ouvrière de la Grande-Bretagne. On prévoit qu'une grande rénovation dans le goût et les produits de l'industrie britannique sera infailliblement la conséquence de ces efforts. L'intelligence des ouvriers ne fera pas de moindres progrès : c'est aux classes moyennes, c'est même à la classe supérieure d'aviser à maintenir leur rang dans l'instruction.

CHAPITRE XXXVIII.

FACULTÉS OUVRIÈRES DE MANCHESTER ET DE LEEDS.

§ 1er. MANCHESTER.

Parmi les instituts de l'union du nord-ouest, le plus florissant, le plus remarquable par les succès qu'obtiennent ses élèves, est celui de Manchester : c'est le type le plus complet de cette sorte de fondations. Au nombre des établissements qu'il renferme nous devons mentionner en passant une école du jour pour les garçons, très-habilement dirigée par un maître d'une rare capacité, M. Angel. Nous n'entrons ici dans aucun détail : cette école se place dans les cadres déjà connus. C'est un externat d'enseignement commercial, où le latin n'est enseigné qu'à titre d'exception. Les élèves payent 2 livres 18 sh. (85 francs) par an, et leur nombre est d'environ deux cents. Les succès sont aussi brillants que l'enseignement est solide : l'année dernière, l'école a présenté dix élèves aux examens locaux de l'université d'Oxford, malgré le taux relativement élevé des frais d'examen[1] : sur ce nombre un seul a échoué, trois ont été admis au diplôme du degré supérieur (*seniors*), et six au diplôme décerné aux plus jeunes (*juniors*).

Les cours d'adultes du soir appelaient particulièrement notre attention : nous les avons visités tous avec un profond intérêt. Nous étions émus et saisis de respect au milieu de ces classes de soixante, de quatre-vingts élèves, tous attentifs, tous recueillis dans un silence avide. Nous songions qu'une longue journée de travail avait précédé ce nouveau labeur. « Il y en a beaucoup ici, nous disait le

[1] Il est de 1 livre 10 shillings (27 fr. 50 centimes) pour le degré supérieur, 1 livre (25 francs) pour l'examen des jeunes.

secrétaire de l'association, qui sont déterminés à apprendre ou à périr. » Et ils apprennent en effet; ils sont jeunes pour la plupart; peu d'entre eux dépassent vingt-deux ans. Ils viennent bâtir sur les fondations de l'école primaire. Les vingt-deux maîtres qui leur distribuent l'enseignement semblent partager leur force de volonté et leur enthousiasme pour la science. Nous retrouvons ici l'infatigable M. Angel, le directeur-professeur de l'école de garçons, qui lui aussi a déjà fait bravement sa journée. Le voilà non moins dispos d'esprit et de parole, non moins souriant et ingénieux dans son enseignement que nous ne l'avons vu ce matin. Il fait un cours de chimie, et ne recule pas devant les formules les plus difficiles : il sait que ses auditeurs sont braves et bien exercés au calcul. Et la preuve qu'ils peuvent le suivre, c'est que le professeur ne parle pas seul, comme dans une faculté : il interroge, il écrit au tableau sous la dictée des auditeurs. S'il choisit un réactif, c'est qu'un élève le lui a indiqué; s'il obtient un gaz dans son éprouvette, il en a fait annoncer d'avance la nature. « Mon but, nous disait cet excellent éducateur, c'est de former l'intelligence par les sciences. » Après le cours de chimie, il se délasse par une leçon de physiologie : il décrit la composition de l'œil, le mécanisme de la vision. Nous pensions en l'écoutant que plus d'un helléniste d'Eton pourrait regretter les leçons que reçoivent les ouvriers de Manchester.

Le lendemain, nous avons entendu le même professeur dans une sorte d'enseignement assez nouveau pour nous : c'était une « leçon sur les choses ordinaires » (*lesson on common things*). C'était moins un enseignement suivi qu'une conversation pleine d'attrait et d'instruction, où le premier objet venu, le morceau de craie qui se trouve sur la table, donnait lieu à des questions, à des réponses, à des observations curieuses en elles-mêmes, attrayantes par leur forme ingénieuse. Ces leçons sont une initiation, une invitation à la science. Rien de plus habile, quand il s'agit moins encore de l'enseigner que d'en inspirer le goût.

Cependant d'autres études se poursuivaient dans les salles voi-

sines : ici on apprenait à écrire, et nous avons remarqué des pages d'une calligraphie admirable; le maître démontrait fort habilement au tableau les principes; plus loin on enseignait l'histoire et la géographie. Les différents cours sont groupés simultanément en raison inverse de leur force, de manière qu'un élève faible ou avancé puisse en suivre successivement plusieurs.

Le prix de la souscription est 5 shillings (6 francs) par trimestre. Les cours auxquels elle donne droit sont au nombre de onze et embrassent les matières d'une instruction primaire supérieure. Moyennant quelques shillings de plus, les *membres* peuvent choisir entre quatorze autres cours, tels que les langues vivantes, les sciences physiques, etc. qui les préparent aux examens du gouvernement (*science department*) et à ceux de la Société des arts.

Le nombre des élèves souscripteurs qui ont suivi les cours de la série élémentaire a été : en 1863, 1,446; en 1864, 1,562, sans compter ceux qui n'ont assisté qu'aux leçons de la série supérieure.

Ceux-ci ont obtenu de brillants résultats aux examens; aucune institution n'a remporté, l'année dernière, plus de distinctions à ceux du gouvernement que l'institut de Manchester : trois médailles d'argent, quatre de bronze, plus de cent prix et deux cent trente-quatre certificats ont été décernés dans les diverses facultés ouvertes au concours. Cinquante et un membres de la classe du soir et deux élèves de la classe du jour se sont présentés, la même année, aux examens de la Société des arts : huit seulement ont échoué; les quarante-cinq autres ont reçu quatre prix et soixante-quatre certificats.

Dans une partie écartée du vaste bâtiment de l'institut, où l'on accède par une entrée spéciale, nous avons visité l'école du soir ouverte aux jeunes femmes. Les élèves étaient au nombre de cinquante-trois, toutes courageuses ouvrières, qui prolongeaient jusqu'à dix heures du soir le long travail de la journée. Nous avons encore devant les yeux les traits intelligents de leur jeune maîtresse, douce,

pâle et souffrante figure, pour qui la vie, bien courte encore, semblait avoir eu déjà bien des sévérités. Son exemple sans doute était un enseignement de plus. Nous ne restâmes que peu d'instants dans cette classe : notre arrivée avait interrompu la leçon ; aucune élève n'osait la reprendre en notre présence.

Des classes du jour pour les jeunes dames offrent une instruction supérieure, la langue française, le dessin, le piano, la danse, etc. et réunissent environ deux cents élèves.

Outre le droit à l'enseignement, les membres de l'institut jouissent de divers avantages : une bibliothèque d'environ 14,500 volumes leur prête des livres ; un magnifique cabinet de lecture leur offre tous les journaux de Manchester, de Londres et des provinces, ainsi que les principales Revues. L'établissement possède aussi un gymnase, une salle d'escrime, une salle de billard, un club d'échecs, une vaste salle de danse, où règne un maître français, *elegantiarum arbiter;* on cherche à attirer par l'attrait des distractions honnêtes les ouvriers que la science seule ne suffirait pas à séduire : on pense que c'est déjà un grand point que d'opérer une substitution dans leurs plaisirs.

Chaque année, pendant les vacances, diverses excursions d'agrément vont visiter les localités voisines. Quelque noble propriétaire du voisinage ne manque pas d'offrir pour ces jours-là son parc et plusieurs salles de son château. A Noël, la grande fête anglaise, les dames des classes du jour se réunissent en une joyeuse soirée. M. Pâris, le maître à danser, se fait un honneur d'offrir un grand bal. C'est son examen final, son exposition universelle.

Les ouvriers de Manchester se sentent entourés par la classe supérieure d'une atmosphère de bienveillance délicate, qui les protége sans les humilier. Le but des fondateurs de l'institut, c'est d'élever les souscripteurs à toute la dignité d'hommes indépendants. On les amène progressivement à payer leur instruction, à gérer leur société, à devenir les propriétaires et les maîtres de leur établissement. Cette sorte d'enseignement est peut-être la plus importante de toutes : l'ou-

vrier qui s'exerce à manier aujourd'hui les revenus et les règlements de son institut se rend capable de comprendre un jour les plus sérieuses affaires soit du commerce, soit même de l'administration publique.

Ces dernières années ont montré au grand jour le fruit des nobles efforts des villes industrielles du nord-ouest. La crise douloureuse de la guerre d'Amérique, qui a laissé dans le Lancashire tant de bras sans travail et tant de bouches sans pain, n'a pas provoqué un égarement, pas une émeute. Les ouvriers y ont vu une calamité que tout le monde s'efforçait d'atténuer, et non, comme l'ignorance n'eût pas manqué de le croire, une cruelle coalition. « Nos ouvriers, nous disait un homme distingué, ne feront jamais ni émeute, ni révolution : ils savent trop bien l'économie politique. »

Manchester ne le cède à aucune ville de la Grande-Bretagne pour le zèle que déploient les classes riches en faveur de la partie la plus souffrante de la population. Les moyens d'instruction de tout degré, les établissements de charité de tout genre, les écoles d'enfants de toute dénomination, y abondent. Avant notre départ nous avons visité le parc de Pitt, de l'autre côté de l'Irwell, au faubourg-ville de Salford. La physionomie de ce jardin est des plus expressives : au centre des bosquets et des pelouses est un musée avec une bibliothèque; autour du parc de hautes cheminées de briques vomissent sur la verdure une fumée épaisse : deux symboles! Devant le musée s'élèvent deux statues de marbre blanc, celle de la reine et celle du prince époux. C'est un souvenir. Lorsqu'en 1851 la reine Victoria et le prince Albert vinrent visiter Manchester et acceptèrent l'hospitalité du comte d'Ellesmere, à Worsley-Hall, au retour, le cortége royal passa par le parc de Pitt, où 60,000 enfants, appartenant aux diverses écoles du dimanche (*sunday-schools*) de Manchester et de Salford, étaient rassemblés pour l'attendre, et chantèrent tous ensemble cet hymne national, si grave, si religieux de paroles et d'intonation. Tous les auditeurs furent émus : la royauté et les haillons du pauvre se rapprochaient dans une solennelle prière.

Quinze ans s'étaient écoulés depuis cette royale visite; les écoles d'enfants et d'adultes avaient grandi encore; mais ces deux statues muettes placées en face l'une de l'autre, cette reine si majestueuse, ce prince si noble et si jeune encore, me rappelaient une immense douleur et excitaient en moi, j'ose le dire, une immense pitié. Ce n'est pas seulement au temps de Bossuet qu'on pouvait s'étonner que « les yeux des reines continssent tant de larmes. »

§ 2. LEEDS.

Le tableau que nous venons de tracer de l'immense activité des classes aisées de Manchester en faveur des prolétaires se répète dans toutes les grandes villes de l'Angleterre, le pays peut-être le plus charitable du monde, et celui aussi où, par un étrange contraste dont l'économie politique seule pourra un jour deviner la cause, le besoin de la charité est au moins aussi grand que l'abondance des moyens. Quoi qu'il en soit, prodiguer au peuple l'instruction, c'est assurément améliorer son sort, et cette conviction est profondément gravée dans l'esprit des Anglais : la ville de Leeds nous en offre un nouvel exemple.

Le Yorkshire, le comté le plus vaste de l'Angleterre, possède, lui aussi, une union de *mechanics' institutes*, comprenant plus de 120 établissements de ce genre et 22,000 membres environ. Leeds, ville de 180,000 âmes, renferme dans son sein le plus important des instituts de cette union, qui date de 1825. Il occupe un bâtiment fort simple, dont le rez-de-chaussée est affecté aux écoles fondées par la société, et l'étage supérieur comprend un amphithéâtre pour les conférences et les *lectures*, avec une bibliothèque de 12,000 volumes. Lorsqu'il n'y a pas de conférences, l'amphithéâtre sert de salon de lecture, généralement ouvert au public de 9 heures du matin à 10 heures du soir.

L'école du jour compte une centaine d'élèves environ, se destinant au commerce et à l'industrie. Elle est divisée en deux sections.

L'inférieure se compose de trois classes : dans la classe élémentaire les élèves payent 12 shillings (15 francs) par trimestre; dans la classe moyenne, 15 shillings 1/2 (19 fr. 35 cent.); dans la classe supérieure, 19 shillings (23 fr. 75 cent.). La section supérieure constitue une quatrième classe, où la rétribution scolaire s'élève à 25 shillings (31 fr. 25 cent.) par trimestre. Les livres sont compris dans ces sommes.

Le soir ont lieu dans le même local des classes d'adultes (hommes), comprenant une division préparatoire, une division élémentaire et une division supérieure. On paye, dans la première, 60 centimes par quinzaine; dans la seconde, 90 centimes, et dans la supérieure, 1 franc 55 cent. Plus de cent élèves fréquentent ces classes.

Il y a, en outre, un enseignement spécial pour le dessin linéaire, suivi par quarante élèves environ, et un autre de chimie, fréquenté par vingt-cinq auditeurs. Ces classes spéciales sont ouvertes aux élèves de la division élémentaire et de la division supérieure des adultes, moyennant un faible supplément de prix.

L'union possède dans la ville deux autres écoles :

1° Une de jeunes filles appartenant aux classes moyennes : on y enseigne la langue et la littérature anglaises, l'arithmétique, la géographie, le dessin, le français, l'italien, l'allemand, le chant et la musique. Cette école, qui se tient le jour, compte une centaine environ d'élèves, formant trois divisions, au prix de 17 shillings (21 fr. 25 cent.), de 23 shillings (28 fr. 75 cent.) et de 34 shillings (42 fr. 50 cent.) respectivement par trimestre, les livres compris.

Le soir, dans le même local, on tient, deux fois par semaine, des classes d'adultes (femmes), au prix de 60 centimes par quinzaine. On y enseigne la lecture et l'écriture, l'arithmétique, la grammaire et la géographie générale. Ces classes comptent de trente à quarante élèves.

2° Une école d'art pratique, qui est aussi en relation avec le département de la science et de l'art à South-Kensington (Londres). Ouverte en 1847, elle a pour but de donner à la jeunesse se desti-

nant aux carrières manufacturières un enseignement semblable à celui de nos écoles spéciales. Elle compte maintenant, dans son sein et dans ses succursales, un ensemble de deux mille cinq cents élèves des deux sexes. On n'y enseigne que le dessin linéaire, le paysage et la figure, aux conditions suivantes :

Classe élémentaire, le soir, 3 fois par semaine. Classe moyenne, le soir, 2 fois par semaine.	Par trimestre 6 shillings (7 fr. 50 cent.).
Classe supérieure, le soir, 3 fois par semaine. Classe du jour, 2 fois par semaine.	Par trimestre 10 shillings 1/2 (13 fr. 10 c.).

Ce court aperçu de la bienfaisante activité directe du *mechanics' institute* de Leeds pourrait se compléter en examinant son influence indirecte, que l'on reconnaît dans l'abondance des écoles de tout genre dont est peuplée cette ville de second ordre. Pour ne pas trop nous éloigner de notre sujet principal, nous nous bornerons à constater, d'après une statistique officielle que nous avons sous les yeux, qu'en 1851 le nombre des écoles de tout genre existant à Leeds s'élevait au chiffre de 371, fréquentées par 21,834 élèves des deux sexes, et ce nombre n'a fait qu'augmenter depuis. Cette abondance s'explique aisément : l'ouvrier qui a reçu de l'instruction dans les salles du *mechanics' institute* éprouve le besoin de procurer à ses enfants le même bienfait, et il s'établit un courant toujours croissant d'élèves vers les écoles, dont le nombre augmente proportionnellement à la demande.

Pour mesurer toute la grandeur de l'œuvre des *mechanics' institutes*, il faudrait sonder l'immense dégradation où descendent en Angleterre les derniers rangs de la classe inférieure. Nous ne pouvions songer à faire cette douloureuse étude; mais un coup d'œil dévoile à chaque pas l'abîme. Londres, Bristol, Liverpool,

ces merveilles de richesse et d'industrie, sont aussi les villes des plus sales haillons. Partout, même sur l'ouvrier valide et occupé, vous voyez ces lambeaux disloqués et pendants de drap sans couleur, qui dut jadis être d'un jaune fauve, mais dont la teinte primitive a disparu depuis longtemps sous un hideux glacis noirâtre. Dans les rues de Bristol un homme vêtu décemment est une exception. A Liverpool, en plein hiver, des enfants, des femmes, marchent pieds nus dans la boue, sous la pluie; des robes frangées, effilées au bord, chargées de fange, viennent battre leurs jambes nues. Beaucoup de ces malheureux n'ont point d'autre asile que le pavé humide de la voie publique et les porches de certains édifices. Cependant les boutiques splendides où l'on vend l'ivresse à bas prix regorgent le soir de ces haillons vivants et grouillants. L'ivresse est leur besoin le plus impérieux : le nécessaire est leur superflu. En 1850, sur une population de moins de 20,000,000 d'âmes, l'Angleterre, avec la principauté de Galles, comptait 8,000,000 de personnes ne sachant ni lire ni écrire : plus de la moitié des enfants entre cinq et quatorze ans ne fréquentaient aucune école. Cependant, entre les années 1835 et 1845, l'État avait englouti dans le gouffre du paupérisme la somme de 57,254,541 livres sterling (1,431,363,525 francs), sans compter les libéralités des particuliers, et chaque nouvelle année accroissait de 5,000,000 de livres (125,000,000 francs) cette dépense nécessaire.

CHAPITRE XXXIX.

ÉCOLES MODERNES À LONDRES : COLLÉGE DE L'UNIVERSITÉ; COLLÉGE DU ROI; ÉCOLE DE LA CITÉ DE LONDRES.

Tandis que les villes manufacturières du nord essayaient ainsi la création d'un enseignement *spécial* ou *moderne*, Londres, la métropole universelle, le centre des arts et de l'industrie, ne pouvait rester étrangère à ce mouvement d'éducation.

Deux puissants partis politiques, et surtout religieux, se mirent à l'œuvre vers le premier quart de ce siècle : les whigs, les mêmes hommes qui avaient provoqué le grand mouvement des Facultés ouvrières, lord Brougham et ses amis, fondèrent à Londres, en 1826, un établissement d'enseignement supérieur moderne, le Collége de l'Université (*University College*), accessible aux étudiants de toutes les communions, et d'où tout enseignement religieux dogmatique devait être banni. Les tories, l'Église anglicane, répondirent, en 1828, à cette création, en fondant, de leur côté, le Collége du Roi (*King's College*), analogue par ses études séculières, différent par son point de vue religieux. Le but des fondateurs était de retenir les classes moyennes dans le sein de l'Église établie, en constituant les études nouvelles sans les séparer de la religion.

Nous aurons à exposer, dans notre Rapport sur l'enseignement supérieur, l'organisation curieuse de ces deux institutions, leurs relations, soit avec les anciennes universités d'Oxford et de Cambridge, soit avec la nouvelle université de Londres. Nous nous contentons ici de mentionner l'existence de deux écoles secondaires que chacun de ces colléges a jugé à propos de s'adjoindre, comme pépinières d'étudiants ou classes préparatoires à ses cours supérieurs.

Le mode d'administration de ces deux écoles, leurs programmes d'études, leurs méthodes d'enseignement étant subordonnés à la direction des colléges dont elles forment les appendices, nous ne pouvons séparer des matières si connexes, et nous remettons l'examen des écoles adjointes au moment où nous devrons étudier les établissements principaux auxquels elles se rattachent.

Dans une sphère plus humble, une des écoles modernes les mieux organiseés et les plus prospères que nous ayons vues est celle qui appartient en propre à l'autorité municipale de Londres. C'est une création toute récente, sortie, comme bien d'autres institutions anglaises, d'un germe fort ancien. En 1442, un bourgeois notable de Londres, John Carpenter, légua à la ville quelques parcelles de terre dont le produit devait être consacré à l'éducation et à l'instruction de quatre enfants pauvres. La valeur du legs s'accrut avec le temps; il rapporte aujourd'hui une somme annuelle de 900 livres (22,500 francs). La corporation de la Cité, trouvant le revenu supérieur à la dépense, résolut, il y a une trentaine d'années, d'appliquer le legs à la fondation d'une école municipale, où les quatre boursiers de Carpenter prendraient leurs places parmi d'autres enfants. Un acte du parlement autorisa la création nouvelle; des donations particulières vinrent augmenter le legs primitif; la Cité donna le terrain de *Honey-lane Market*, y bâtit, au prix de 500,000 francs, un élégant et commode édifice, et, le 2 février 1837, s'ouvrit pour la première fois l'ÉCOLE DE LA CITÉ DE LONDRES (*City of London school*).

Malheureusement, Honey-lane Market, situé au cœur de la Cité, dans un dédale de rues étroites et de maisons resserrées, ne permettait pas à l'école d'avoir un pouce de terrain en dehors de ses murs. Mais aussi, quel avantage pour un externat destiné aux enfants de la classe moyenne d'être placé au centre même des affaires et au foyer de l'activité commerciale!

L'école de la Cité n'est, en effet, qu'un externat. Quelques élèves prennent leur pension chez deux des professeurs; mais le

plus grand nombre demeurent chez leurs parents. Le but des fondateurs a été d'offrir « une éducation libérale et utile aux enfants des familles qui s'occupent d'industrie ou de commerce, sans les contraindre à s'éloigner de la surveillance et des soins de leurs parents. » Les élèves viennent en classe à 9 heures, y restent jusqu'à 3, et n'ont dans cet intervalle qu'une demi-heure de repos destinée à leur collation.

Le taux de la rétribution scolaire, qui est de 9 livres (225 francs) par an, nous indique à quelle classe de la société s'ouvre principalement l'école. Elle est préservée des intrusions peu honorables par la nécessité, imposée à tout postulant, de se faire présenter par un membre de la corporation de la Cité (conseil municipal). D'un autre côté, treize bourses de 25 à 40 livres (625 à 1,000 francs), tenables à l'école même, quatorze autres de 30 à 100 livres (750 à 2,500 francs), dont les lauréats peuvent jouir aux universités, viennent au secours des jeunes écoliers qui ont moins de fortune que de talent et d'application.

Le plan d'études est simple et en même temps ingénieux comme le bon sens : il nous rappelle celui de l'Institution royale de Liverpool. Il a quelque analogie avec notre enseignement secondaire spécial, couronné par des études classiques. Il commence par des travaux modestes et utiles à tous, puis il s'élève progressivement sur une échelle dont chaque marche peut être un point d'arrêt. Les élèves pressés ou peu capables se contentent des premiers échelons; ceux qui ont du temps, de l'aisance ou du talent montent jusqu'au sommet et se trouvent au niveau de l'enseignement d'Oxford et de Cambridge.

L'établissement comprend deux grandes divisions, l'école inférieure ou anglaise, l'école supérieure ou classique (*grammar school*).

L'école inférieure est une bonne école primaire. Les élèves qui la composent ont de sept à treize ans. Elle se partage en quatre classes, dont chacune a son professeur et sa salle particulière, chose assez rare en Angleterre. Les quatre classes possèdent en outre en commun

un maître d'écriture. Les matières d'enseignement sont : la lecture, l'arithmétique jusqu'aux fractions, l'orthographe, la grammaire anglaise, l'histoire d'Angleterre, la géographie, quelques éléments de chimie et une portion de l'Écriture sainte. Cette dernière étude ainsi que celle des preuves du christianisme sont prescrites par l'acte du parlement auquel l'école doit sa fondation; mais il faut remarquer que, « grâce à l'interprétation libérale de cet acte, l'école est ouverte aux enfants de toutes les communions, et que jamais aucune difficulté n'a été suscitée par des motifs de religion[1]. »

Cette division inférieure contient environ 250 élèves, distribués ainsi qu'il suit : 40 dans la classe la plus basse, 60 dans la deuxième, 70 dans la troisième et 80 dans la plus haute. Deux fois par an les enfants peuvent passer, en conséquence de leurs progrès, de l'école inférieure à l'école supérieure, dont nous allons maintenant parler.

L'école supérieure est ouverte, soit aux élèves de l'école inférieure, soit aux enfants étrangers à l'institution, si, dans un examen écrit, ils font preuve d'une capacité suffisante.

Cette division contient de 370 à 380 enfants, répartis en huit classes, dont la plus basse compte environ 70 élèves, les trois suivantes 60 chacune, la cinquième 50, la sixième 30, la septième 26, et la plus haute 20. L'établissement tout entier réunit donc de 620 à 630 élèves, tout ce que l'emplacement permet de recevoir : beaucoup d'autres postulent pour leur admission et attendent leur tour [2].

Chaque classe de la haute école possède, comme la basse, son maître particulier. Il y a en outre un neuvième professeur, chargé spécialement de la composition (rédaction), deux maîtres de français et deux maîtres d'écriture.

Les matières de l'enseignement sont : l'arithmétique, y compris

[1] Lettre du révérend docteur Mortimer, ancien principal de *City of London school.*

[2] Nous apprenons que, cette année (1867), le chiffre total des élèves admis a été porté à 650.

le système décimal, « auquel on donne une grande attention; les autres portions des mathématiques, l'écriture, la géographie, l'histoire, la langue française, la tenue des livres, le latin et le grec, qu'on apprend non-seulement à expliquer, mais encore à écrire.

On commence l'étude du latin dès la première classe de l'école supérieure; mais on n'aborde le grec qu'à la quatrième.

Il est deux enseignements qui caractérisent surtout l'école de la Cité et la distinguent de la plupart des autres : le premier est celui de la littérature anglaise. Sous le nom de *classiques*, les maîtres n'enseignent pas seulement Homère et Virgile, mais encore Shakspeare et Milton. Chaque classe étudie un auteur anglais : de septembre à Noël, on voit un livre du *Paradis perdu*, ou un chant de la traduction de l'*Iliade* de Pope; de Noël à Pâques, on explique une pièce de Shakspeare. Les plus beaux passages sont appris par cœur, et l'on exerce les enfants à les réciter avec intelligence. Il résulte de cette excellente coutume qu'un élève qui passe trois ou quatre ans à l'école en sort avec une connaissance raisonnée et littéraire d'un certain nombre d'auteurs anglais. Nous avons rencontré fort peu d'écoles où l'on obtînt un pareil résultat [1].

L'autre enseignement propre à cette école, c'est celui de la chimie et de ses principales applications aux arts et manufactures. Cette branche d'instruction est commune aux deux divisions de l'école, la supérieure et l'inférieure, qui sont réparties, pour cette étude, en quatre séries. Un professeur spécial donne à chacune d'elles une conférence par semaine.

La langue allemande, le dessin et la musique vocale sont des études facultatives, faites en dehors des heures réglementaires. Environ cent élèves apprennent l'allemand, cent étudient le dessin et quatre-vingts la musique. Le dessin est le seul enseignement qui se paye par surcroît.

Toutes ces études, excepté les trois dernières, sont distribuées

[1] Nous en avons constaté un semblable à l'Institution royale de Liverpool. (Voir plus haut, chapitre XXXV, page 337.)

dans les cinq heures et demie que durent les classes. Les élèves laborieux peuvent avoir, en outre, pour deux ou trois heures de travail en dehors. « L'expérience a prouvé, dit le docteur Mortimer, ancien principal de l'école, que la variété des études aiguillonne puissamment l'activité, et engage au travail des élèves qui ne feraient certainement pas autant d'efforts sous un autre système. Beaucoup d'entre eux qui ne seraient jamais que de médiocres latinistes deviennent d'excellents mathématiciens, chimistes ou physiciens.

« C'est chez moi, ajoute-t-il, une opinion fondée sur une longue expérience, que, si nous donnons aux classiques (grecs et latins) moins de temps que d'autres écoles publiques, cette différence est amplement compensée par l'accroissement de force intellectuelle due à la connaissance de plusieurs autres sujets. »

Cette assertion semble parfaitement confirmée par les succès qu'obtiennent aux universités les élèves de l'école de la Cité qui vont y poursuivre leurs études. Ces jeunes gens sont en petit nombre, la majorité se dirigeant vers les professions commerciales et industrielles, mais tous sont des sujets d'élite. En six ans, seize élèves de l'école de la Cité sont entrés à l'université de Cambridge : presque tous y ont gagné au concours la position de boursiers (*scholarships*); il n'en est qu'*un seul* qui n'ait pu obtenir, à l'examen du baccalauréat, la distinction très-difficile et très-enviée qu'on appelle les *honneurs*, et neuf y sont arrivés tout à fait dans les premiers rangs. L'école de la Cité a eu, comme Rugby, son « année merveilleuse » (*annus mirabilis*) : en 1861, deux de ses élèves ont remporté les quatre plus hautes distinctions de Cambridge, ce qui n'était jamais arrivé à aucune autre école[1].

Au moment où commence l'étude du grec, c'est-à-dire dans la classe de quatrième, s'ouvre une *bifurcation* pour les enfants qui ne veulent point pousser jusqu'au bout les classiques. Mais il est à re-

[1] L'un de ces deux lauréats exceptionnels, M. Edwin Abbott Abbott, est aujourd'hui principal de l'école de la Cité de Londres.

marquer que ce nombre est généralement fort restreint : ils ne sont guère qu'une trentaine dans toute l'école.

Le comité du conseil municipal chargé de la surveillance de l'établissement se loue hautement du plan d'études dont nous venons de tracer l'esquisse, et de la manière dont il est réalisé. « Le résultat de cette admirable combinaison (*most admirable arrangement*), dit-il dans son rapport au lord maire et au conseil, est d'offrir à chaque enfant les moyens les plus complets de se préparer à la carrière qu'il juge convenable de suivre. S'il se destine à une profession dont l'université ouvre l'accès, il trouve toute facilité pour atteindre ce but. Veut-il entrer de bonne heure dans l'industrie ou dans le commerce, il a reçu une solide et utile préparation, sans avoir usé son temps dans les laborieux détails du latin et du grec[1]. »

Nous pensons qu'il n'est pas sans intérêt de voir dans quel ordre et avec quelle économie l'administration de l'école a réparti ces diverses études. Nous insérons donc ici un tableau du temps que chaque enseignement y obtient par semaine dans les différentes classes. On remarquera que l'ordre des chiffres qui désignent ces classes suit une progression inverse dans les deux fractions de l'école.

ÉCOLE INFÉRIEURE.

CLASSES.	ANGLAIS.	ARITHMÉTIQUE.	FRANÇAIS.	CHIMIE.	ÉCRITURE.	GÉOGRAPHIE.
	h.	h.	h.	h.	h.	h.
4e classe (commençants)...	12	6 ½	/	1	6	3
3e classe.....	12	6 ½	"	1	6	3
2e classe.....	12	7 ½	"	1	5	3
1re classe.....	11	7 ½	2	1	3	4

[1] Rapport du 4 mai 1864.

ÉCOLE SUPÉRIEURE.

CLASSES.	CLASSIQUES (comprenant les auteurs anglais).	MATHÉMATIQUES.	FRANÇAIS.	CHIMIE.	ÉCRITURE (comprenant la tenue des livres).
	h.	h.	h.	h.	h.
Classe de grammaire (la plus élémentaire de l'école supérieure).	10 $\frac{1}{2}$	11	2	1	4
1re classe	12 $\frac{1}{2}$	8	3	1	4
2e classe	12 $\frac{1}{2}$	8	3	1	4
3e classe	12 $\frac{1}{2}$	8 (a)	3	1	4
Classe latine (b)	10	10 $\frac{1}{2}$ (c)	3	1	4
4e classe	15 $\frac{1}{2}$ (d)	6	3	1	3
5e classe	13	9 $\frac{1}{2}$	3	1	2
6e classe	15	9 $\frac{1}{2}$	3	1 (e)	"

(a) Ici on commence *Euclide*.
(b) Ici les élèves destinés au commerce quittent généralement l'école.
(c) Ici on commence l'algèbre.
(d) Ici on commence le grec.
(e) Et un peu plus, facultativement.

L'étude de l'Écriture sainte est comprise dans le temps assigné aux classiques : il en est de même pour l'histoire. Il faut remarquer, comme un défaut commun à cette école et à la plupart des autres écoles de la Grande-Bretagne, que l'histoire moderne n'est enseignée que dans les classes élémentaires, c'est-à-dire d'une manière insuffisante. L'école supérieure n'apprend que l'histoire ancienne (en sixième). Il semble que le jeune et habile directeur qui gouverne aujourd'hui l'école de la Cité ait conscience de cette lacune, et se préoccupe des moyens de la combler.

Le plus grand nombre des élèves de la classe de sixième (supérieure) ne sont point assujettis à composer des vers grecs et latins; quelques-uns seulement obtiennent la permission de se livrer à ce genre de travail.

Toutes les classes de l'école de la Cité de Londres nous ont été ouvertes avec empressement, et la visite que nous en avons faite a justifié à nos yeux les éloges du Comité de surveillance.

Celles de mathématiques nous ont paru admirablement dirigées. Dans l'une d'elles, où enseignait le professeur Th. Hall (que nous devions retrouver dans la chaire de chimie), nous avons remarqué, avec plaisir, qu'au lieu de se borner à communiquer le procédé technique, le maître commençait par soumettre un problème à l'appréciation sommaire du bon sens. Grâce à ses questions, l'élève savait en gros, avant d'aborder une opération, quelle espèce de résultat elle devrait produire, et entre quelles limites devait se rencontrer la solution. Ainsi le sens commun présidait à l'emploi des méthodes, et en pressentait à la fois la marche et le terme.

Dans une autre classe, faite par le révérend Cuthbertson, le professeur était si sûr de la force de ses élèves, qu'il nous a lui-même invités à leur proposer un problème.

C'est la seule fois, dans le cours de notre mission, qu'un professeur nous ait donné la preuve d'une pareille confiance dans les résultats de son enseignement.

Pour ne pas trop abuser de cette bienveillance, nous avons demandé de *tirer de deux points donnés deux droites faisant entre elles un angle donné et se rencontrant en un point d'une droite donnée de position.* Nous les avons avertis que ce problème dépendait du troisième livre d'Euclide. Au bout de vingt minutes environ, pendant lesquelles nous causions à voix basse avec le professeur, deux élèves ont annoncé qu'ils avaient trouvé la solution. Ils ne se trompaient pas. Encouragés par cette preuve de capacité, nous n'avons pas hésité à leur demander combien il pouvait y avoir de solutions; quel serait le cas où il n'y en aurait qu'une seule, et enfin s'il pouvait arriver qu'il n'y en eût pas du tout. Les réponses à ces questions ne se sont pas fait attendre : elles étaient nettes et précises. Nous avons voulu aller jusqu'au bout :

« Si vous aviez traité le problème algébriquement, leur avons-

nous demandé pour terminer, quel eût été le degré de l'équation? » Ils ont répondu sans hésiter : « Le deuxième. » Parmi les élèves qui n'avaient pas réussi, plusieurs étaient sur la bonne voie; d'autres s'étaient trompés, et toutefois n'avaient point agi sans quelque raison.

La classe se composait d'une vingtaine d'élèves; l'enseignement n'était pas simultané; chacun, suivant la methode anglaise, travaillait séparément dans la mesure de ses forces.

Nous avons vu dans une autre classe qu'on y suivait l'*Algèbre* de Colenso : chacun calculait pour son compte quelques-uns des nombreux exemples dont ce livre est enrichi.

Les mathématiques de la plus haute classe vont jusqu'à la dynamique, et parfois jusqu'aux équations différentielles. La majorité des élèves quittent l'école avec une connaissance du calcul différentiel et intégral.

La classe de chimie, à laquelle nous avons assisté, nous a paru faite avec une rare habileté.

Dans un bel amphithéâtre étaient réunis une cinquantaine d'élèves environ du grand collége. Le professeur, M. Th. Hall, avait devant lui tous les appareils nécessaires pour le sujet qu'il devait traiter : il s'agissait de l'acide chlorhydrique. Après un exorde fort simple pour entrer en matière, le professeur a expliqué les propriétés générales de cet acide, en ajoutant à son exposition les expériences nécessaires, et en s'interrompant à tout moment pour faire aux élèves certaines questions de nature à les mettre sur la voie de ce qui devait se passer. « Voici, disait-il par exemple, de l'azotate d'argent; de quoi se compose ce corps? » Plusieurs élèves demandent à répondre; l'un d'eux se trompe, un autre le corrige. Le professeur continue : « Je verse dessus de l'acide chlorhydrique, qu'aurons-nous aussitôt? » Plusieurs voix à la fois : « Du chlorure d'argent. » — « Pourquoi? » demande le maître.

Questions et réponses se succédaient avec rapidité : tout le monde y prenait de l'intérêt. Lorsque l'expérience amenait à quelque résultat, le professeur recommandait aussitôt d'en prendre note.

Il est vrai que les élèves de cette école n'ont qu'une heure par semaine de chimie et de physique réunies; « mais, dit très-bien le docteur Mortimer, des esprits exercés par différentes études se plient sans peine à tout travail nouveau qu'on leur présente. Une heure par semaine de physique et de chimie serait trop peu pour des esprits sans culture : c'est assez pour des esprits bien disciplinés par l'étude des mathématiques. »

Nous devons faire à l'enseignement des sciences naturelles de la Cité de Londres des objections plus graves. Toute l'école se partage en quatre séries pour le recevoir. Or, de ces quatre divisions, la plus haute seule apprend la physique expérimentale avec la chimie; les trois autres ne voient que cette dernière science.

Nous ne nous expliquons pas une pareille restriction; il nous semble que, malgré son habileté incontestable, le professeur doit souvent se trouver gêné en enseignant la chimie à des élèves dépourvus de toute connaissance de physique.

Un défaut beaucoup plus sérieux à nos yeux, c'est le nombre excessif des élèves, surtout dans la série inférieure. A l'époque de notre visite, les diverses divisions se composaient respectivement de 48, de 133, de 194 et de 261 élèves. Il est vrai que, pour enseigner à un nombre d'enfants si exorbitant, M. Hall a imaginé un système qui neutralise en partie ce défaut.

Pour chacune des trois dernières séries, il a composé un livret spécial dont une moitié contient un texte, l'autre moitié un questionnaire correspondant. Des feuillets blancs sont insérés dans le questionnaire, en nombre suffisant pour contenir les réponses que l'élève doit écrire. C'est un moyen ingénieux pour fixer l'attention des enfants, pour les obliger à retenir de l'enseignement quelques notions nettes et précises, et en même temps pour limiter les exigences de l'examen aux proportions de l'âge ou de la capacité de chaque série.

Quoi qu'il en soit, et malgré tout le talent du professeur, un pareil enseignement des sciences physiques, bien supérieur à ce

qu'on rencontre dans la plupart des écoles d'Angleterre, est nécessairement fort incomplet. Mais ici encore il faut citer les excellentes paroles du docteur Mortimer :

« Le but que nous nous proposons est de donner à tous nos élèves une connaissance générale des phénomènes de la nature, de sorte que le monde qui les environne ne soit pour aucun d'eux un livre clos; de leur assurer des notions de chimie suffisantes pour que ceux qui entreront dans la vie active des affaires comprennent quelque chose aux procédés des arts. »

L'étude des langues classiques, telle qu'elle se fait à l'école de la Cité de Londres, nous a offert des particularités non moins remarquables. Au lieu de s'attacher avec un scrupule superstitieux aux anciennes méthodes, les directeurs en cherchent et en préconisent de nouvelles, avec une ardeur peut-être aventureuse, mais avec une science et un talent incontestables. MM. Thomas Key et John Robson, l'un principal, l'autre ancien professeur de l'école de l'Université, ont créé et répandu par leurs ouvrages et par leur enseignement un système nouveau et au moins très-ingénieux pour l'enseignement du latin et du grec : celui des « formes radicales » (*crude forms*), comme ils l'appellent. Nous l'avons vu fonctionner tant à l'école de l'Université qu'à celle de la Cité de Londres. Nous allons essayer d'en donner en quelques mots un aperçu.

L'idée mère du système est de présenter à l'élève les mots grecs ou latins *sous leurs formes les plus simples* et dépouillés de toutes les inflexions qui s'y ajoutent et en modifient la signification. L'enfant apprend ainsi seulement la forme première, ou supposée telle : pour lui *die* veut dire « jour; » *avi*, « oiseau; » *servo*, « esclave; » *metu*, « crainte. » *Ara* signifie « labourer; » *bibi*, « boire; » *terre*, « effrayer. »

En même temps, et dès la première leçon, quelques règles faciles lui apprennent que les idées accessoires, exprimées dans sa langue maternelle soit par la place des mots, soit par les prépositions *de*, *à*, etc., se rendent en latin par une légère addition ou modification faite à la forme radicale. Quand celle-ci se termine par

e, *i*, *o*, *u*, qu'il ajoute une *s*, s'il veut donner au substantif le rôle de sujet; une *m*, s'il veut en faire un régime; un *t*, s'il s'agit d'un verbe à mettre à la troisième personne. Il aura ainsi tour à tour : *die-s*, *avi-s*, *servo-s* (une note lui apprend qu'on écrit ordinairement *servus*), *metu-s; nauta-m*, *die-m*, *avi-m* (observation analogue), *servo-m*, *metu-m; ara-t*, *bibi-t*, *terre-t*.

L'appareil formidable des déclinaisons et conjugaisons multiples disparaît ainsi du latin et du grec. Dès la première leçon, l'enfant apprend des mots et s'exerce à les construire. On fait appel à son intelligence en même temps qu'à sa mémoire; on l'intéresse au lieu de le fatiguer.

Cette méthode, on le voit, est analogue à celle d'Ahn, de Georg, d'Ollendorf. Dans les écoles anciennes, on enseignait les langues vivantes d'après la méthode des classiques; ici les langues classiques elles-mêmes ont adopté, jusqu'à un certain point, les meilleurs procédés des langues vivantes.

Nous ne saurions nous prononcer sur la valeur absolue de ce système, comme procédé d'enseignement des langues anciennes. Nous devons nous borner à constater qu'entre les mains habiles de ses auteurs et de leurs auxiliaires, il semble produire d'excellents fruits. Les livres qui lui servent d'instruments[1] sont à la fois savants et d'une ingénieuse simplicité, et les écoles qui l'ont adopté, l'école de l'Université, l'école de la Cité de Londres et plusieurs autres établissements modernes, se félicitent de ses résultats.

En somme, l'école de la Cité de Londres nous semble un des meilleurs modèles qu'on puisse proposer aux établissements d'instruction destinés à la classe moyenne. Le but hautement proposé, habilement poursuivi dans cette école, est le développement des intelligences, mais au moyen de connaissances immédiatement

[1] Professor Key's *Latin Grammar*. — Allen's *Etymological Analysis of Latin Verbs*. — Robson's *Constructive Latin Exercises*. — Allen's *Constructive Greek Exercises*. — Hardy's *Anabasis of Cyrus*, containing the first six chapters of the first book, with a Lexicon.

utiles. Le cours d'études y forme un ensemble tracé par l'autorité scolaire, et non abandonné au caprice individuel des parents ou des élèves. La *bifurcation* est possible vers la fin des études, mais elle n'est pas en faveur. L'enseignement forme une échelle solide, dont chaque degré représente une acquisition. L'élève ne passe de l'un à l'autre qu'après avoir fait ses preuves. Celui qui s'arrête assez près du début n'en possède pas moins quelques utiles notions. Celui qui persévère gagne davantage. S'il monte jusqu'au sommet, il arrive bien préparé aux sérieux travaux de l'instruction supérieure. Ces études, qui peuvent se prolonger, ou se terminer à chaque pas, conviennent merveilleusement aux divers degrés d'aptitude et de fortune : elles semblent suivre la marche de la nature elle-même, et reproduire dans leur progrès le magnifique système que Geoffroy Saint-Hilaire a signalé dans la série des êtres vivants, l'unité de plan avec la diversité des points d'arrêt.

CHAPITRE XL.

ÉCOLES NORMALES POUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE.

Bien que l'instruction primaire ne soit pas comprise dans le cadre de notre rapport, nous ne saurions nous dispenser d'y toucher, en consacrant quelques pages aux écoles normales (*training schools*), où l'enseignement donné aux élèves-maîtres est de quelques degrés supérieur à l'instruction purement élémentaire. Nous aurons d'ailleurs ainsi l'occasion de compléter ce que nous avons dit à la page 293, relativement au Comité du Conseil privé sur l'éducation, comité dont le *Science and Art department* n'est qu'une section[1].

Pour l'historique du mouvement qui s'est fait en Angleterre depuis le commencement de ce siècle en faveur de l'instruction primaire, mouvement qui a abouti en 1840 à la création du Comité du Conseil privé, nous ne pouvons mieux faire que de renvoyer au rapport de MM. Marguerin et Mothéré, où ce sujet est largement traité. Ici nous nous bornerons à rappeler sommairement les points principaux du nouveau règlement[2].

Tout en laissant à l'*industrie* de l'enseignement la plus grande liberté, le parlement accorde des subventions annuelles aux écoles élémentaires qui veulent bien, en renonçant à cette liberté peu profitable, se soumettre à suivre le programme fixé par le gouvernement. Or ce programme prescrit exclusivement, comme matières d'instruction, les trois choses indispensables : lire, écrire et compter. Les fonds votés pour cet objet sont administrés par le Comité du Conseil privé, qui exige de toute école désireuse de participer aux subventions de l'État, qu'elle se soumette à la visite d'un inspecteur royal.

[1] Voir ci-dessus, p. 357. — [2] *Revised Code of regulationis*, 1866.

Comme il s'agit *de ne payer que pour les résultats réalisés*, on distribue les subventions de la manière suivante aux écoles qui ont accepté ces conditions :

On accorde 4 shillings (5 francs) par tête et par an pour chaque élève ayant assisté, pendant l'année scolaire, c'est-à-dire pendant quatre cents heures au moins, à toutes les classes du matin et de l'après-midi;

2 sh. 6 p. (3 fr. 10 cent.) pour chaque élève ayant suivi au moins quarante classes du soir;

8 shillings (10 francs) pour chaque élève au-dessus de six ans, qui, ayant suivi au moins deux cents classes du matin ou de l'après-midi, aura été examiné par l'inspecteur et agréé par lui;

6 sh. 6 p. (8 fr. 10 cent.) pour chaque élève âgé de moins de six ans, à la condition que l'inspecteur déclare que les enfants de cet âge ont été suffisamment instruits sans nuire aux progrès des autres;

Enfin 5 shillings (6 fr. 25 cent.) pour chaque élève qui, ayant suivi au moins vingt-quatre classes du soir, aura été examiné et agréé par l'inspecteur.

Mais il y a des défalcations dans le cas des élèves à 8 shillings et à 5 shillings. Si l'inspecteur ne les trouve pas suffisamment instruits dans les trois choses exigées, on retranche un tiers de la somme pour chacune des épreuves dans laquelle ils échouent.

On voit par là que, pour appliquer ce système, l'inspecteur est obligé d'examiner individuellement chacun des élèves qu'on lui présente comme pouvant mériter l'allocation.

L'école qui demande à être inspectée doit réunir certaines conditions d'hygiène et de propreté auxquelles nous ne nous arrêtons pas.

Il résulte de ce que nous venons de dire que l'instituteur, s'il tient à la subvention, doit faire tous ses efforts pour présenter à l'inspecteur le plus d'élèves possible sachant lire, écrire et compter. L'État ne tient pas à autre chose : les langues anciennes, les sciences

sont rigoureusement exclues de son programme. L'allocation est purement aléatoire : telle année, la classe peut contenir plus d'élèves bien instruits que l'année suivante; la subvention monte et baisse d'après les résultats; elle peut même être entièrement supprimée.

Le maître des institutions subventionnées doit être muni d'un certificat, sauf dans le cas d'écoles rurales fort petites. Cette garantie ne s'accorde qu'après un apprentissage fort long, qui commence dès l'âge de treize ans.

A cet âge, en effet, un enfant que le directeur d'une école juge plus intelligent que ses camarades peut être présenté par lui à un inspecteur comme réunissant les qualités requises pour devenir « apprenti-maître » (*pupil teacher*).

L'inspecteur interroge alors le jeune candidat, et, s'il en est content, le directeur s'engage par écrit envers les parents à payer au nouvel apprenti-maître tant par semaine, suivant la localité, à condition qu'il aidera l'instituteur dans l'instruction de la classe. L'apprenti-maître s'engage de son côté à rester pendant cinq années dans l'établissement, et à subir chaque année un examen devant l'inspecteur. La *grammaire latine* figure facultativement dans les programmes de ces examens.

Le Comité du Conseil privé rembourse au directeur le salaire payé à l'apprenti-maître, mais il n'intervient pas dans le contrat passé avec les parents.

Si, à l'âge de dix-huit ans, lorsque le jeune homme a fini son apprentissage, il persiste à vouloir suivre la carrière de l'enseignement primaire, il peut y parvenir par deux routes diverses : 1° en se faisant donner un *certificat d'apprentissage*, moyennant lequel il pourra devenir aide (*assistant teacher*) dans une école élémentaire; 2° en se présentant à l'examen d'admission dans une école normale. Ce dernier cas est le seul dont nous ayons à nous occuper.

En Angleterre, l'école normale est une spéculation privée, assistée, il est vrai, soit par l'Église de l'État, soit par l'une des

diverses sectes dissidentes, mais toujours indépendante du gouvernement. Il n'y a entre celui-ci et l'École normale d'autre lien que celui d'un contrat d'achat et de vente.

L'école normale prépare ses élèves-maîtres (*students*) à la carrière d'instituteur primaire, et le gouvernement paye à l'école normale 100 livres sterling pour chaque instituteur ainsi préparé, après deux années de séjour à l'école, pourvu qu'il soit reçu aux examens imposés par le Comité, et qui se font aux écoles normales mêmes, au mois de décembre de chaque année. L'élève-maître reçu instituteur obtient un certificat de quatrième degré. Il n'a pas de nouveaux examens à passer pour les certificats d'un degré supérieur : ceux-ci ne s'obtiennent que par de bons services et par les résultats constatés de l'enseignement.

L'appât offert aux écoles normales consiste donc en ces 100 livres sterling pour chaque maître sortant qui souscrit l'engagement de poursuivre la carrière de l'enseignement. De plus, comme chaque école normale s'est annexé une école primaire où s'exercent les élèves-maîtres, elle jouit, à ce titre, des subventions accordées aux autres écoles primaires, et rapporte un appoint en rétributions scolaires.

Par contre, l'école se charge presque gratuitement de loger, de nourrir et d'instruire l'élève-maître, ce qui absorbe, en deux ans, une large part de la subvention de l'État.

Le candidat qui se présente à l'admission, muni de certificats d'études et de santé, ainsi que d'une garantie suffisante pour le payement d'un droit d'entrée, doit être d'abord agréé par l'école normale elle-même. C'est elle qui le présente aux inspecteurs chargés de l'examen d'admission. Si le candidat est reçu, il signe un engagement par lequel il s'oblige, sur son honneur, à rester à l'école pendant deux ans, à en suivre les cours, et, au bout de ce temps, à accepter l'emploi d'instituteur dans une école élémentaire, afin que les directeurs de l'école normale puissent toucher la somme accordée pour lui par l'État. Il est clair que, si l'élève-maître meurt

ou manque à son engagement, l'école normale essuie une perte pécuniaire importante.

Le programme de l'examen d'admission ne diffère pas de celui qu'on impose à l'apprenti-maître à la fin de sa cinquième année. Le programme de l'examen de première année de l'élève-maître comprend certaines parties de la Bible, le catéchisme et la liturgie (pour les anglicans), la lecture, la récitation, la calligraphie, l'arithmétique, la pédagogie, la grammaire et le style, la géographie, l'histoire, les deux premiers livres d'Euclide avec des problèmes d'exercice, l'hygiène et l'économie sociale, le chant (pour ceux qui ont de l'aptitude) et le dessin. Le programme de l'examen final, celui de seconde année, ne diffère du précédent que par le degré de difficulté : ainsi l'étude d'Euclide est poussée jusqu'au quatrième livre inclusivement, et de plus l'élève-maître doit enseigner devant l'inspecteur.

On voit que la langue latine ne figure pas dans ces programmes, bien que la grammaire latine soit facultativement admise dans les examens des apprentis-maîtres. Ceci n'empêche pas certaines écoles normales de pousser plus loin leur instruction, pour attirer des élèves désireux de se former pour l'instruction des classes moyennes (*middle class education*). Les élèves de cette catégorie payent alors la pension entière de 25 livres sterling (625 francs) par an, parce qu'ils n'apportent à l'école aucune subvention de l'État.

Grâce à la bienveillance de M. Wilks, directeur de l'école normale de la *British and Foreign School Society*, Borough-Road, à Londres, nous avons pu visiter cet établissement intéressant à plus d'un titre; car la société qui l'a fondé donna, en 1811, le premier signal du mouvement en faveur de l'instruction populaire en Angleterre. Ici le droit d'entrée que paye l'élève-maître n'est que de 3 livres sterling (75 francs) : c'est tout ce qu'il doit débourser pour être instruit, nourri, logé, blanchi pendant deux ans, et même pour recevoir les soins du médecin. Les élèves-maîtres sont ici au nombre de soixante et dix, et l'école primaire annexée compte cinq

cent soixante enfants. En entrant dans cette fourmilière (une des salles qu'on nous a fait voir contenait plus de deux cents élèves), nous avons admiré l'ordre qui y régnait, malgré les évolutions assez compliquées qu'on faisait faire aux enfants. Nous avons vu chacun des apprentis-maîtres réunir subitement en cercle autour de lui l'escouade qui lui était confiée : plus loin, trois élèves-maîtres enseignaient simultanément à autant de classes, séparées l'une de l'autre par des rideaux. Nous avons assisté à des exercices d'arithmétique fort curieux, ayant pour but d'habituer les élèves à calculer à l'improviste, sans le secours d'une ardoise ou d'un papier.

Les élèves-maîtres ont naturellement leurs classes à part; nous nous bornerons à décrire l'exercice suivant, appelé « leçon de critique » (*criticism lesson*) : un des élèves-maîtres fait, en présence de ses camarades et du directeur, une leçon à une classe d'enfants. La leçon finie, ceux-ci sortent, et alors les élèves-maîtres adressent à celui qui a professé des observations sur sa leçon. L'argumentation s'engage; le directeur préside les débats, et décide au besoin.

Celui d'entre nous dont l'itinéraire comprenait York et Durham a visité les *training colleges* de ces villes. Celui d'York compte cinquante élèves-maîtres. A la différence de l'école de Borough-Road, c'est un établissement diocésain. En effet, il y a peu de diocèses en Angleterre qui n'en possèdent un, dans l'intérêt de l'Église officielle. Ici la tendance à élever le niveau des études est plus accentuée. Le révérend G. Rowe, M. A., principal du collége, nous a dit qu'on venait d'y organiser des classes de latin, de français, de botanique et de chimie.

Pour la pratique de l'enseignement, l'école normale d'York possède une école élémentaire modèle (*model school*), composée, à l'époque de notre visite, de quatre-vingt-sept élèves choisis; et une école d'exercice (*practising school*), comprenant cent vingt-cinq élèves. Dans la première, l'élève-maître n'enseigne que pendant une semaine par an; dans la seconde, il a quinze jours d'exercice. La *leçon de critique* a lieu ici sous une forme différente de celle que nous avons

signalée à Borough-Road. Le principal et les maîtres seuls y assistent, et en relèvent ensuite les défauts.

Les élèves-maîtres payent 7 livres sterling (175 francs) à l'époque de leur entrée; la seconde année ne leur coûte que 2 livres sterling, à titre de blanchissage. Ils mènent ici une vie assez douce; ils s'occupent de jardinage, ils apprennent l'exercice militaire, ils ont formé entre eux des sociétés (*clubs*) pour les régates, le cricket, et même pour le chant, moyennant de petites cotisations mensuelles. Ils se sont de même procuré l'agrément d'un salon de lecture.

Le *training college* diocésain de Durham diffère fort peu du précédent. Il avait, à l'époque de notre visite, trente et un élèves-maîtres; le prix de l'admission est de 7 livres sterling. On leur donne un enseignement supérieur à celui qu'exige le Comité du Conseil privé, et ils passent cent cinquante heures environ par an dans les classes soit de la *model school*, soit de la *practising school*.

Dans une conversation fort intéressante que nous avons eue avec le révérend M. Ashwell, principal du collége, celui-ci s'est montré peu favorable au système qui adjoint aux écoles normales une école modèle composée d'élèves choisis, parce qu'en fait l'instituteur n'aura jamais à donner l'enseignement qu'à des écoles ordinaires, où les bons élèves se trouvent côte à côte avec les médiocres.

Ici, comme à York, l'horticulture et les jeux athlétiques sont fort en honneur. Le principal les regarde comme des moyens puissants de progrès. Selon lui, le goût pour ces exercices répandu dans une nation est un indice d'une civilisation avancée.

Quant à la vie matérielle dans les deux colléges d'York et de Durham, elle ne saurait être mieux organisée. Les bâtiments sont nouveaux, bien distribués, exposés au grand air, d'un aspect riant, loin du bruit de la ville, et chaque élève-maître a une bonne chambre à lui.

Nous ne prétendons pas avoir, en ces quelques pages, épuisé

le sujet de l'intervention de l'État dans l'instruction primaire; loin de là, nous avons cherché à nous restreindre, autant que possible, aux seuls points dont l'omission aurait pu laisser quelque obscurité dans la seconde partie de notre rapport, où il est question de l'Écosse.

SECONDE PARTIE.

ÉCOSSE.

INTRODUCTION.

En abordant la seconde partie de notre rapport, celui d'entre nous qui écrit ces pages ne se fait pas illusion sur la difficulté de sa tâche. Dans la première partie de ce volume, son travail s'est borné à un petit nombre de pages fort modestes sur l'enseignement des sciences, sur quelques écoles du nord et sur les écoles normales primaires. Ici, sa responsabilité personnelle s'accroît outre mesure; car, en franchissant le Tweed, il se voit abandonné à ses propres forces, n'ayant pour guides que les notions recueillies sur place pendant un séjour de peu de durée, et les bienveillantes communications qu'il a pu se procurer en s'adressant par écrit aux chefs des principaux établissements qu'il lui avait été impossible de visiter personnellement [1].

A la différence des écoles secondaires anglaises, les écossaises n'ont pas encore trouvé d'historien. Nul n'a encore songé, que nous sachions, à écrire sur elles un ouvrage du genre des *Public Schools of England*, de *Tom Brown's School days*, et de tant d'autres

[1] Nous nous plaisons ici à adresser nos remercîments très-sincères à MM. J. Macdonald, M. A., d'Ayr; le docteur Robson, de Cupar; le docteur A. Low, de Dundee; W. Hewitson Cairns, M. A., de Dumfries; le révérend docteur J. Hannah, de Glenalmond; le docteur A. Montgomerie, de Greenock; W. Eadie, M. A., d'Inverness; J. Rogerson, L.L.B., de Merchiston Castle; C. B. Smith, de Montrose; le docteur W. Brunton, de Paisley, et le docteur Th. Miller, de Perth, qui tous se sont empressés, sur notre invitation, à nous fournir de précieux renseignements sur les établissements confiés à leurs soins.

récits où sont peints avec force et vérité les plaisirs, les chagrins et les études de l'écolier anglais. Rien de pareil en Écosse; c'est à peine s'il nous a été donné de puiser dans les rapports de la Commission d'enquête sur les municipalités écossaises[1] quelques renseignements utiles sur le régime financier de leurs écoles[2].

Bref, l'écrivain libre et le rapporteur officiel ont été jusqu'ici également muets en Écosse sur ce qui regarde l'instruction secondaire, telle que nous la comprenons en France. L'auteur de ces pages n'en est pas découragé, mais, en présence des obstacles qu'il trouve sur sa route, il comprend qu'il ne peut s'arroger le mot orgueilleux de Manilius :

Nostra loquar : nulli vatum debebimus orsa,

si ce n'est pour invoquer le bénéfice des circonstances atténuantes.

L'Écosse, bien que politiquement unie à l'Angleterre depuis 1603, et administrativement amalgamée avec elle depuis 1707, a toujours conservé un cachet essentiellement national. Elle est moins fertile et moins peuplée que sa puissante voisine; la disproportion des fortunes y est moins visible, la séparation des couches sociales moins tranchée. On n'y rencontre donc pas cette réserve calculée des Anglais, qui n'osent pas se risquer à compromettre leur considération sociale en acceptant sans contrôle l'intimité du premier venu. Régie enfin par ses propres lois, fondées, non sur les traditions saxonnes, mais sur le droit romain, l'Écosse, quoique géographiquement séparée des races néo-latines, s'en rapproche

[1] *Rapports de la Commission d'enquête sur l'Écosse*, Londres, 1834-1836.

[2] Une commission spéciale d'enquête sur l'instruction publique en Écosse siége actuellement, mais les trois volumes qu'elle a publiés jusqu'ici n'ont trait qu'à l'instruction primaire. Nous en avons pu néanmoins utiliser quelques données.

cependant, et semble ne pas avoir oublié ses anciens rapports avec la France.

Si, au delà du Tweed, nous eussions rencontré les mêmes obstacles qui, dans les premiers jours, entravèrent notre marche en Angleterre, le temps très-restreint dont nous pouvions disposer avant l'époque fatale des vacances de Pâques n'eût pas suffi pour l'accomplissement de notre tâche. Nos craintes à cet égard étaient heureusement mal fondées : partout on nous a ouvert les portes à deux battants, partout on s'est empressé de nous aider dans nos recherches, d'aller au-devant de nos désirs [1].

Généralement parlant, il existe plus d'analogie entre les divers systèmes d'enseignement usités en Écosse et ceux du continent que nous n'en avons trouvé en Angleterre. Mais il n'en est pas de même pour ce qui regarde l'organisation scolaire, car on y reconnaît plus qu'ailleurs l'influence de l'élément religieux.

Ce n'est pas qu'il y ait dans ce pays de pleine liberté la moindre tentative d'imposer aux enfants une croyance contraire aux vœux de leurs parents, mais il n'en est pas moins vrai que tout l'édifice scolaire des communes rurales a été l'œuvre de l'Église presbytérienne.

L'Écosse, on le sait, ne sortit de la phase des luttes féodales, des discordes civiles que pour entrer dans la phase non moins sanglante des guerres de religion. Le calvinisme en sortit victorieux, et il n'eut pas plutôt pris pied dans le pays, que John Knox et ses disciples, pénétrés de l'importance de s'assurer la haute direction de l'instruction publique, profitèrent du moment favorable pour en faire une fonction essentielle de leur nouvelle Église. Celle-ci eut néanmoins à traverser des épreuves, d'abord sous Jacques IV,

[1] Nous remplissons un agréable devoir en mentionnant ici l'accueil courtois que nous ont fait MM. le révérend W. Barrack, M. A., d'Aberdeen; J. Macmillan, M. A.; J. Carmichael, M. A.; les docteurs Donaldson et H. Bryce, à Édimbourg; les docteurs Low et Bryce, à Glasgow, et M. W. Th. Milton, prévôt de Saint-Andrews, en sa qualité de membre du Comité de surveillance du *Madras College* de cette ville.

plus tard sous Charles II, et ne fut définitivement reconnue qu'après la révolution de 1688, sous le nom de *Confession de Westminster*. Elle repousse le principe de l'épiscopat et proclame l'égalité absolue de tous les ministres du culte ou *anciens* (πρεσβύτεροι).

Au bas de l'échelle hiérarchique de l'Église d'Écosse (*Kirk of Scotland*), se trouve la *kirk session*, assemblée composée du ministre ou *ancien* (*elder*) ecclésiastique, et des *anciens* laïques d'une paroisse : le ministre en est le *moderator* ou président. Cette assemblée a le pouvoir de citer devant elle tout membre de la paroisse ou *congrégation*, de l'interroger, de l'instruire, de l'admonester et de l'exclure, pendant un certain temps, de la participation à l'eucharistie.

Vient ensuite la *presbytery*, assemblée composée de tous les ministres d'un district, et d'un *ancien* laïque de chacune des paroisses qui en font partie. A chaque séance de ce corps on élit un *moderator* parmi les ministres. Il y a soixante-neuf *presbyteries*, dont chacune comprend douze à vingt-quatre paroisses. Un certain nombre de *presbyteries* constitue une *province*, régie par un *synode provincial*, qui se réunit deux fois par an. Il y a quinze provinces dans toute l'Écosse. L'autorité ecclésiastique suprême est exercée par l'assemblée générale (*general assembly*), qui se réunit une fois par an, et se compose des délégués : 1° de chaque *presbytery*, 2° de chaque bourg royal, et 3° de chacune des quatre universités. Elle est présidée par un lord haut commissaire (*lord high commissioner*), représentant la commune. Tout appel contre une décision prononcée par une assemblée inférieure passe hiérarchiquement par tous les degrés supérieurs de cette échelle. Il n'y a dans l'Église écossaise ni liturgie, ni autel, ni musique instrumentale.

Cette Église si sévère ne l'est pourtant pas assez pour certains esprits, et le presbytérianisme renferme diverses nuances, dont la plus importante par son influence s'appelle « l'Église libre » (*Free Kirk*). Ce ne fut qu'en 1843 qu'elle se sépara de l'Église établie sur une simple question de patronage ecclésiastique, en adoptant

pour principe fondamental que le pouvoir civil ne doit pas s'immiscer dans les affaires de l'Église. Elle offrit alors au monde le spectacle bien rare de plusieurs centaines de ministres du culte renonçant spontanément à des positions lucratives et honorables, péniblement acquises, pour n'obéir qu'à leur conscience. Cette abnégation si sincère provoqua des sympathies en faveur de la nouvelle Église; elle gagna de jour en jour du terrain, et aujourd'hui, plus grande et plus puissante que sa sœur aînée, elle marche de front avec elle. De même que cette dernière, elle a son organisation complète; elle aussi a fondé des écoles, mais elle ne vit que par les contributions volontaires de ses adhérents, sans l'appui d'aucune loi, d'aucune protection parlementaire[1].

Dans un pays où le sentiment religieux est assez fort pour déterminer une grande partie de la nation à s'imposer spontanément un aussi lourd fardeau, il serait tout naturel de voir les diverses croyances, l'Église établie presbytérienne, les Presbytériens-Unis, l'Église épiscopale anglicane, l'Église libre et l'Église catholique-romaine, se jalouser les unes les autres et interdire à leurs coreligionnaires d'envoyer leurs enfants aux écoles des dénominations rivales. Il n'en est rien pourtant; il y a fort peu d'écoles qui ne proclament hautement qu'elles sont ouvertes à toutes les croyances et qu'elles renoncent à toute tentative de prosélytisme. Ce sentiment de tolérance universelle est même poussé si loin, qu'il en résulte une espèce d'intolérance envers ceux qui, par conviction, par goût ou par intérêt, usent de leur droit en n'ouvrant leurs écoles qu'aux enfants de leurs cultes respectifs. On leur applique dans un sens injurieux le terme de « sectaires » (*sectarians*), tandis qu'on honore du nom de *nationales* les écoles où toute croyance est admise, en d'autres termes, où il n'y a aucun enseignement religieux. Ces sortes d'écoles ne sont pas actuellement fort nombreuses,

[1] L'Église libre a actuellement un revenu annuel de 330,000 livres sterling (8,250,000 francs); elle a fondé près de 700 écoles. (*Premier rapport de la Commission d'enquête sur l'Écosse*, p. 119, témoignage du docteur Buchanan.)

car dans la plupart des établissements on se contente de laisser s'absenter des conférences religieuses les enfants hétérodoxes. Néanmoins le parti *national* domine aujourd'hui : du moins c'est lui qui se fait le plus souvent entendre. Le parti contraire n'est pas toutefois aussi faible que le ferait présumer son silence. L'idée d'une école d'où serait banni tout enseignement religieux lui répugne; elle semble lui rappeler le mot que, dans un autre sens, Œdipe adresse à Thésée :

Θνήσκει δὲ πόλις, βλαστάνει δ'ἀπιστία[1].

[1] Sophocle, *Œdipe à Colone*, v. 617.

CHAPITRE PREMIER.

APERÇU HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN ÉCOSSE.

Si nous en croyons les chroniques écossaises, la prédication chrétienne pénétra de bonne heure en Calédonie; car, dès l'année 312, selon ces autorités, des moines appelés *Culdees* (*Colidei, Cultores Dei, Keledei* dans quelques bulles papales[1]) se répandirent en Écosse, convertirent le peuple et ouvrirent des écoles[2]. Cet ordre monastique existait aussi en Angleterre, en Irlande et dans le pays de Galles[3].

Quoi qu'il en soit, il est certain que, dès le XIIe siècle, l'Écosse n'était pas plus arriérée que les autres contrées de l'Europe; car, en 1173, il y avait des écoles à Perth et à Stirling, sous la direction du couvent de Dunfermline; les moines de Kelso en avaient ouvert une à Roxburgh; on en voyait également à Ayr, à South-Berwick, à Aberdeen, fondées, elles aussi, par diverses communautés. L'abbaye de Brechin, dont l'origine remonte à 1178, entretenait en 1559, époque où elle fut détruite, un collége et une école de grammaire[4]; et il est fort probable que tous les monastères dirigeaient des écoles où l'on élevait les fils de la noblesse. En 1233, nous trouvons celles de Saint-Andrews mises sous l'autorité d'un *recteur;* en 1329, Montrose possédait des écoles, car on cite un don de 20 shillings que leur fit Robert Bruce[5]. La *haute école* d'Édimbourg fait remonter

[1] Spottswood, *History of the Church of Scotland*, Londres, 1677.

[2] Les théologiens écossais font remarquer, dans l'intérêt de leur Église, que les *Culdees* n'obéissaient à aucun évêque, et que le système épiscopal ne fut introduit qu'en 420 par Palladius, envoyé en Écosse par la cour de Rome. (*Hist. of the Reformation of the Church of Scotland*, anon. Londres, 1644.) Mais cette assertion est réfutée par Maitland. (*Hist. of Scotland*, Londres, 1757.)

[3] Maitland.

[4] Maitland, t. I, p. 251 et 269.

[5] Tytler, *History of Scotland*, t. II, p. 353 et suiv.

son origine au XIIe siècle, sans pouvoir toutefois en préciser la date. En 1520, les écoles de grammaire devaient déjà être assez nombreuses, car il y en avait une dans la petite ville de Haddington. John Knox y reçut son éducation. A cette époque, toutefois, les humanités se bornaient à l'étude du latin; car, d'après Hallam, celle du grec ne fut inaugurée en Écosse que vers l'année 1534, à l'école de Montrose[1].

L'écrivain que nous venons de citer traite, il faut l'avouer, un peu trop cavalièrement la littérature écossaise, en ne consacrant que quatre lignes au précieux poëme de Barbour sur les exploits de Bruce[2], et trois lignes au « Livre du Roi » (*King's Quair*) de Jacques Ier d'Écosse, en ajoutant que « toute autre chose digne d'éloge qu'on pourrait mentionner est anonyme et de date incertaine[3]. » A notre avis, la littérature écossaise ne mérite pas ce dédain : le roman de *Tristrem*, composé vers l'année 1250, par Thomas d'Ercildoune, surnommé « le rimeur » (*the rhymer*), aurait, ce nous semble, mérité une mention. L'Écosse puisait aussi chez les autres peuples. Barbour nous apprend qu'en 1306, lorsque les partisans de Bruce eurent à traverser le Loch Lomond à l'aide d'un bateau qui ne tenait que trois hommes à la fois, le « bon roi » leur fit passer agréablement le temps pendant un jour et une nuit, en leur lisant des passages du roman de *Fierabras*[4]. Il existait donc à cette époque reculée une traduction écossaise de cet ouvrage, ce qui fait supposer quelque progrès dans les lettres. Malgré les guerres

[1] John Row, helléniste distingué et recteur de l'école de Perth, fut le premier qui enseigna l'hébreu en Écosse, ainsi que nous l'apprennent les vers suivants d'un contemporain, John Adamson, principal de l'université d'Édimbourg :

Perthana quondam Latialis linguæ schola
Laude cluebat, fueratque unius labri;
Nunc est trilinguis, Latio jungens Græciam,
Et hinc Palestinam omnium linguis loquens.
O ter beatam te nunc Perthanam scholam!
O ter beatum Rollum rectorem tuum!
Per quem juventus barbariæ procul habitu
Rudis et tonella primullis labellulis
Solymas, *Athenas* et *Romam* scite sonat.

(Lettre du 3 mai 1867 du docteur Thomas Miller, recteur de l'Académie de Perth.)

[2] Hallam, *History of the Literature of Europe*, t. I, c. I, n° 52.

[3] *Ibid.* c. II, n° 48.

[4] *The Bruce*, de Barbour, l. II.

et les discordes civiles, les livres ne devaient pas être très-rares au XIVe siècle; car, en 1390, sir James Douglas de Dalkeith légua à son fils toute sa bibliothèque : *Omnes libros meos, tam statutorum regni Scocie quam romancie*[1]. Il est vrai qu'il reste fort peu de manuscrits écossais, car il y eut une époque où, même si loin du Midi, le fanatisme d'Omar trouva des imitateurs; il est vrai aussi qu'il y avait beaucoup d'ignorance parmi la noblesse comme chez le peuple; mais, sous ce rapport, l'Écosse n'était pas au-dessous du niveau d'alors, et les lettres étaient en grand honneur, car elles montaient jusqu'au trône : « Jacques IV fut le premier prince des temps modernes qui sut écrire le latin à la fois avec majesté et avec élégance[2]. »

En 1509, Walter Chapman introduisit à Édimbourg l'art de l'imprimerie[3], et si, vers le milieu du XVIe siècle, on n'y avait pas encore imprimé un auteur classique, ni même une grammaire[4], ce n'est pas une raison suffisante pour accuser l'Écosse de n'avoir reçu que peu de « lumière italienne[5]. »

Il est présumable qu'à l'époque dont nous parlons, les écoles les plus en renom donnaient quelques notions de droit, à en juger au moins par un acte très-curieux du 13 juin 1496 du parlement écossais, siégeant à Édimbourg, et dans lequel, au milieu d'une foule de dispositions hétérogènes, relatives à l'Église, à la direction de la monnaie, aux prix des marchandises, à la prescription en matière judiciaire, nous trouvons l'article 3 ainsi conçu :

« Item, il est statué et ordonné par tout le royaume, à tous les « barons et propriétaires fonciers jouissant d'un bon revenu d'en- « voyer aux écoles leurs fils aînés et héritiers dès l'âge de huit à « neuf ans, de les faire rester à l'école de grammaire jusqu'à ce « qu'ils soient convenablement instruits, et qu'ils aient appris par-

[1] Testament conservé par les comtes de Morton, et cité dans les *Early metrical Tales*, p. IV, Édimbourg, 1826.

[2] Maitland, t. II, p. 757.

[3] Tytler, t. V, p. 44.

[4] Hallam, *History of the Literature of Europe*, t. I, c. V, n° 25.

[5] *Id. ibid.* c. IV. n° 33.

« faitement le latin; et ensuite de les maintenir trois ans aux écoles « d'art et de jurisprudence, afin qu'ils aient connaissance et intelli- « gence des lois, de telle sorte que la justice puisse régner univer- « sellement sur tout le royaume, et que ceux qui sont shérifs ou « juges ordinaires sous Sa Hautesse le Roi puissent avoir les connais- « sances nécessaires pour faire la justice, afin d'éviter aux pauvres « gens la nécessité de demander une audience spéciale au seigneur « notre souverain pour chaque petit tort. Et tout baron ou pro- « priétaire foncier de substance qui ne tiendra pas son fils aux « écoles, ainsi qu'il est dit, sans une raison légitime, et qui négligera « cet ordre payera au roi, si l'on peut avoir connaissance de cela, « la somme de 20 livres[1]. »

En lisant ce document, on est frappé, non-seulement de la naïveté avec laquelle le législateur tranchait une des questions les plus débattues de nos jours, celle de l'enseignement obligatoire, mais aussi de la manière dont l'instruction s'imposait par la force des choses. Obsédé par d'innombrables demandes d'audience, accablé de besogne, le roi reconnaissait enfin la nécessité de diviser le travail : il n'avait que des juges ignorants, il fallait les forcer à s'instruire. Il avait sans doute présentes à l'esprit les paroles que Jéthro adressa à Moïse : *Stulto labore consumeris et tu et populus iste qui tecum est; ultra vires tuas est negotium, solus illud non poteris sustinere*[2]; et, pour sauver le roi de la peine dont était menacé le législateur des Hébreux, il ne devait pas suffire d'être noble pour ne pas savoir écrire. L'acte précité fait connaître, en outre, qu'en dehors des écoles de grammaire, qui devaient être déjà assez nombreuses, il y avait des écoles supérieures où l'on enseignait l'*art* (la littérature latine) et la jurisprudence, c'est-à-dire le droit romain, base principale des lois modernes écossaises. Nul doute que ces écoles supérieures, amalgamées et concentrées dans les villes principales, n'aient servi de noyau aux universités actuelles.

[1] *Acts of the Parliaments of Scotland*, vol. II, p. 238. — [2] *Exod.* XVIII, 18.

Ce fut en 1560 que John Knox et quelques-uns de ses confrères les plus zélés rédigèrent le « Livre de discipline » (*Book of policy*), où ils jetèrent les premières bases du grand système d'écoles paroissiales, qui a depuis répandu l'éducation sur toute la surface de l'Écosse. Ce code impose aux Églises l'obligation de pourvoir à l'instruction des pauvres, de fonder des écoles, et même de forcer les parents à y envoyer leurs enfants, pour les « contraindre à chercher la vertu. » On y lit les passages suivants :

« Dans chaque ville notable..... il faudrait ériger un collége où l'on pût apprendre les arts de logique et de rhétorique avec les langues (anciennes)..... Nous regardons deux années comme plus que suffisantes pour apprendre à lire parfaitement, pour répondre au catéchisme, et pour obtenir quelques notions des rudiments de la grammaire. Admettons encore trois ou quatre années pour se perfectionner dans la grammaire[1]. Donnons quatre autres années aux arts, c'est-à-dire à la logique, à la rhétorique et à la langue grecque; le reste des vingt-quatre années se passera à étudier la science par laquelle on voudra servir l'Église ou l'État, que ce soit le droit, la médecine ou la théologie[2]. »

En 1567, cette recommandation en faveur de l'instruction populaire fut convertie en loi par le parlement écossais[3]. En 1575, André Melvil rédiga le *Platform of ecclesiastical government*, où l'œuvre de John Knox fut à la fois confirmée et améliorée. Ce nouveau code fut accepté, en 1581, par les ministres du culte et par le parlement, et reçut le titre de *Second Livre de discipline*[4].

Le principe de l'enseignement populaire fut consacré de nouveau par un acte de 1592. Après le rétablissement du régime épiscopal, un ordre du Conseil privé du 10 décembre 1616 disposa qu'il y aurait une école dans chaque paroisse, et autorisa les évêques

[1] Sous-entendu : *latine*.

[2] Spottswood, *History of the Church of Scotland*, p. 160, 161. Le *Book of policy* est reproduit *in extenso* par cet auteur.

[3] *Acts of the Parliaments of Scotland*, vol. III, p. 37, § 5.

[4] Tytler, vol. VIII, p. 103.

à imposer aux paroissiens, avec le consentement de la majorité d'entre eux, une contribution foncière pour la création et l'entretien de l'école. Cet ordre fut confirmé par un acte du parlement de 1633. L'acte de 1696 donna enfin aux écoles paroissiales une organisation homogène; il constitue une ligne de démarcation entre le passé et la période moderne[1].

Par cet acte les propriétaires fonciers (*heritors*) de chaque paroisse et leur *ministre* ou pasteur étaient tenus de bâtir une école et de s'imposer pour assurer au maître un salaire fixe de 138 francs par an.

Cette loi resta sans changement jusqu'en 1803, époque où le système des écoles paroissiales fut notablement amélioré. Les appointements du maître furent augmentés; on décréta la révision de ces appointements tous les vingt-cinq ans; le ministre de la paroisse devint surintendant de l'école, et l'on investit la *presbytery* de pouvoirs très-étendus, lui donnant le droit d'examiner, nommer ou révoquer le maître, d'inspecter l'école, de fixer les heures de classe et la durée des vacances. Le ministre devait, d'accord avec les *heritors*, arrêter le chiffre de la rétribution scolaire. Le maître devait, avant d'entrer en fonction, signer la confession de foi de l'Église établie écossaise.

Cette clause, qui a pour effet de faire reconnaître la suprématie de l'État sur l'Église, ne put manquer de soulever de vives réclamations à la suite du schisme de 1843. Un grand nombre d'anciens instituteurs avaient perdu leurs places en se ralliant à l'Église libre: il s'agissait pour eux de redevenir éligibles aux écoles conformistes, car celles de leur propre parti étaient peu nombreuses, d'une existence précaire, et peu rémunératrices. Le parlement fut plusieurs fois saisi de la question, mais ce ne fut pas avant 1861 que le parti schismatique se trouva assez fort pour faire adopter une mesure qui, sous prétexte de conciliation, dépouillait l'Église de l'État de la plupart de ses priviléges.

[1] *Report on education addressed to the trustees of the Dick bequest*, par Simon S. Laurie, A. M., Édimbourg, 1865.

Par cet acte, au lieu de signer la confession de Westminster, le candidat est seulement tenu de signer une déclaration par laquelle il s'engage à ne rien enseigner qui soit contraire aux doctrines du catéchisme presbytérien abrégé (*shorter catechism*), ou aux intérêts de l'Église établie. De plus, le candidat n'est plus examiné par la *presbytery*, mais par un bureau nommé par les quatre universités d'Écosse. Il reste, il est vrai, à la *presbytery* le droit d'inspecter les écoles, et celui du *veto* dans le cas où, à la suite d'un rapport dressé par un inspecteur gouvernemental, le ministre et les propriétaires d'une paroisse auraient prononcé la censure, la suspension ou la révocation de l'instituteur, pour cause de négligence dans l'exercice de ses fonctions. Mais si l'une de ces peines est motivée sur la sévérité excessive du maître, ou sur sa conduite immorale, c'est au shérif du comté à en prononcer l'arrêt. S'agit-il enfin d'une contravention aux engagements religieux contractés par le maître : la peine ne sera alors prononcée que par une commission nommée par un secrétaire d'État, et ne pourra être exécutée qu'avec son approbation.

L'Église établie est donc maintenant désarmée vis-à-vis de sa rivale, et, en Écosse comme en Angleterre, la suprématie de l'État, principe au nom duquel s'accomplit la réformation, au prix d'un siècle de luttes sanglantes, n'est plus aujourd'hui qu'une vaine fiction.

Ce court exposé historique nous permet maintenant d'aborder notre sujet avec pleine connaissance de l'origine des écoles écossaises et des idées sous l'empire desquelles elles se sont peu à peu modifiées pour répondre aux besoins actuels de la société. Nous traiterons successivement :

1° Des *écoles paroissiales*, créations de l'Église établie ;

2° Des *hautes écoles* ou *colléges* (*burgh schools*, *high schools*, *middle schools*, *academies*), créations des municipalités ;

3° De certains colléges fondés par des particuliers.

CHAPITRE II.

ÉCOLES PAROISSIALES.

L'Écosse est la seule partie du Royaume-Uni qui possède, dans ses *écoles paroissiales*, un système national d'éducation établi en vertu d'une loi.

Il paraîtra sans doute étrange, à première vue, qu'en voulant traiter de l'enseignement secondaire, nous nous arrêtions à parler de ces écoles; mais l'idée qu'on attache à leur nom en Écosse est bien différente de celle qu'il ferait naître en France. Chez nous, une école de paroisse est une école primaire; en Écosse, c'est, le plus souvent, une institution d'enseignement à la fois primaire et secondaire : il n'est pas rare, en effet, de voir l'élève en sortir pour aller directement à l'université. Nous verrons plus tard l'influence que cette organisation a exercée sur les écoles secondaires proprement dites.

Notons d'abord un fait capital, qui peut servir à les distinguer les unes des autres : c'est le caractère essentiellement *local* de l'école paroissiale. Située le plus souvent dans de petites villes ou villages isolés, concentrés en eux-mêmes, à moins qu'un chemin de fer n'ait ouvert une communication rapide avec le reste du pays, l'école paroissiale appartient essentiellement aux enfants de la paroisse. Les habitants qui sont assez à leur aise pour envoyer leurs fils loin du foyer paternel préféreront généralement une *high school* ou *academy* à une école paroissiale éloignée. Mais celle-ci n'en offre pas moins au fils du paysan, au milieu des campagnes, l'occasion de se préparer aux universités, si les moyens de sa famille le lui permettent.

Nous avons sous les yeux une statistique des écoles paroissiales dans les trois comtés d'Aberdeen, de Banff et de Moray, où le

nombre en est de cent cinquante-quatre. En 1865, chacune de ces écoles renfermait en moyenne cent treize élèves, tous apprenant ou ayant appris à lire. Il y avait en moyenne quatre-vingt-onze élèves qui apprenaient à écrire; soixante et onze étudiaient l'arithmétique, cinquante-deux la géographie, cinquante-six la grammaire, un cinquième l'histoire et le chant. Environ sept pour cent du nombre total apprenaient le latin, et un sur soixante-six le grec.

En fait d'arithmétique, un treizième de ceux qui l'apprenaient savaient manier les fractions ordinaires et la règle de trois, simple et composée.

On entend par mathématiques proprement dites, dans l'école paroissiale, l'arpentage, les trois premiers livres d'Euclide, et l'algèbre jusqu'aux équations du deuxième degré inclusivement. Ces deux dernières matières ne sont guère suivies que de ceux qui se destinent à l'université [1].

Ici nous ne pouvons mieux faire que de citer textuellement l'ouvrage auquel nous venons d'emprunter ces données, et qui, sous le titre modeste de *Rapport*, renferme un véritable et excellent traité d'instruction primaire [2]. Voici ce que nous lisons à la page 305 de cet intéressant volume :

« Mais de crainte qu'un lecteur peu au courant du sujet ne s'imagine que cette phrase quelque peu prétentieuse : *se destiner à l'université* fait supposer que le candidat à cette carrière est nécessairement nanti de bas et de souliers, nous ferons bien de dire qu'il n'en est nullement ainsi. Être inscrit sur le registre des pauvres et être fort sur Virgile ne sont pas deux choses incompatibles. Les écoles paroissiales offrent une éducation élémentaire clas-

[1] Il y a en Écosse 917 écoles paroissiales, comprenant 76,490 élèves, plus 189 succursales (*side-schools*) avec 10,070 élèves. Les autres écoles organisées à peu près sur le même modèle, mais indépendantes des paroisses, sont au nombre de 3,345, présentant une population de 225,797 élèves. (*Deuxième Rapport de la Commission d'éducation en Écosse, Appendice*, table II, p. 24.)

[2] *Report on education addressed to the trustees of the Dick bequest*, par Simon S. Laurie, A. M.

sique des plus solides, sans distinction, à tous ceux à qui l'on reconnaît quelque talent. Dans le nord-est de l'Écosse, sinon ailleurs[1], le sentier qui conduit au savoir et à la distinction est ouvert au plus pauvre, non-seulement en théorie, mais aussi en pratique. Une éducation gratuite (car en Écosse l'instituteur ne marchande pas ses instructions à un élève intelligent et pauvre), comprenant le latin, le grec et les mathématiques, est à la portée de tout jeune garçon que la nature a doué d'une capacité au-dessus de la sphère dans laquelle il est né. Cette particularité du système écossais doit être soigneusement maintenue. »

Nous reconnaissons volontiers tout ce que ce tableau a de touchant, et nous ne nions pas qu'il n'y ait là un grand pas de fait vers l'égalité des chances d'arriver à une position sociale assez élevée. Nous avouons même que, pendant notre séjour en Écosse, nous avons maintes fois entendu confirmer de point en point les paroles suivantes de lord Macaulay, citées par MM. Marguerin et Mothéré[2] :

« Il s'en fallait de beaucoup alors que l'Angleterre et la France eussent fait autant pour l'instruction populaire. Les effets de cette mesure (l'institution des écoles paroissiales) se firent sentir dès la génération suivante. Il devint visible que le peuple était plus intelligent en Écosse qu'en aucun pays de l'Europe. Dans quelque lointaine contrée qu'un Écossais pût se trouver, quelque profession qu'il embrassât, en Amérique ou dans l'Inde, dans le commerce ou dans la guerre, son éducation première lui donnait l'avantage sur ses concurrents. Entrait-il comme portefaix dans un magasin, il devenait promptement contre-maître; s'enrôlait-il dans l'armée, il était bientôt sergent. L'Écosse, d'autre part, malgré la stérilité de son sol et la rudesse de son climat, fit dans l'agriculture, l'industrie, le commerce, dans les lettres et dans les sciences, dans

[1] Il en est ainsi partout, mais l'auteur se borne exclusivement dans son livre aux comtés qui font le sujet de son rapport.

[2] *De l'Enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières*, rapport à M. le Sénateur Préfet de la Seine, p. 188.

tout ce qui constitue la civilisation, des progrès tels que le monde ancien n'en a jamais vu de pareils, et que le nouveau monde lui-même en a à peine vu de plus rapides. »

Nous admettons tout cela; nous éprouvons même de la sympathie pour ce sentiment généreux qui pousse l'homme instruit à élever à sa propre hauteur ceux que le sort paraît destiner à l'infériorité; mais, malgré cela, nous ne pouvons nous dissimuler qu'à côté de la question de sentiment, il y a celle de la froide raison. En écrivant les lignes que nous venons de citer, l'historien n'avait probablement présents à l'esprit que ces rudiments du savoir que nous comprenons sous le titre d'*instruction primaire;* eût-il été question des langues anciennes, nous croyons qu'il aurait fait ses réserves. On peut aller trop loin, même dans le bien; il peut y avoir de la cruauté à éveiller des désirs qu'il n'est pas possible de satisfaire. L'étude des classiques ouvre à l'intelligence encore vierge un monde enchanteur, séduisant, dont on se sépare avec d'autant plus de regret qu'on entrevoit au bout de la carrière un mirage de célébrité, d'honneur et d'aisance, mirage le plus souvent trompeur pour ceux-là même à qui leur fortune a permis de s'adonner exclusivement aux fortes études, avec pleine connaissance des luttes et des déceptions auxquelles ils devaient s'attendre. Que sera-ce du paysan qui, se voyant supérieur à ceux qui l'entourent, se sentira attiré vers la ville, convaincu que cette même supériorité le suivra partout? On cite avec enthousiasme quelques grands noms échappés à la charrue ou à l'atelier : mais ceux qui, égarés par ces exemples si peu nombreux, ont eu le sort d'Icare, on se garde de les compter, car ils s'appellent légion. Quand le jeune prodige des campagnes est arrivé à expliquer dans les *Géorgiques* le passage :

> O fortunatos nimium, sua si bona norint,
> Agricolas!....

il est le plus souvent trop tard pour qu'il puisse en goûter le précepte.

C'est à l'économiste surtout qu'appartient cette grave question. L'inégalité des fortunes étant donnée comme loi inévitable de la société, qui en cela ne fait que se conformer à une loi non moins inexorable de la nature, c'est à l'économiste, disons-nous, à examiner si l'on a assez consulté les vrais intérêts du pauvre, en lui inspirant des goûts hors de toute proportion avec ses moyens; si le paysan, poussé ainsi par l'ambition, compagne inséparable de tout développement intellectuel *à haute pression*, dans des carrières regorgeant de concurrents, et où le vrai mérite est loin d'être toujours un titre indiscutable, n'eût pas été infiniment plus heureux au milieu des champs avec une modeste mesure d'instruction primaire, qui lui aurait laissé des désirs conformes à sa position sociale; si les talents exceptionnels qu'on lui suppose, qui sont loin de mériter ce titre dans une sphère plus élevée que la sienne, n'eussent pas été employés avec plus de profit pour lui, comme pour son entourage, à améliorer les procédés de culture et d'élevage, et à augmenter, par une intelligente administration, le rendement de son champ; si enfin une tendance désordonnée à accroître le nombre des plantes de serre chaude ne fait pas trop oublier les humbles mais précieux habitants du jardin potager, et n'est pas pour quelque chose, en parlant sans figures, dans la plaie de notre siècle, l'abandon des campagnes et le mépris du travail agricole.

L'impartialité nous oblige néanmoins à avouer que notre manière de voir ne trouve guère de partisans en Écosse. Nous n'avons de notre côté que le Comité du Conseil privé[1]. Celui-ci, on le sait, se préoccupe exclusivement de l'importance de propager par tous les moyens, parmi le peuple, les trois connaissances nécessaires, lire, écrire et compter, à l'exclusion de tout autre enseignement plus élevé.

Ce système d'encouragement par l'État a réussi en Angleterre, parce que ce pays avait jusque-là vécu, pour ainsi dire, au jour

[1] Voir notre première partie, c. XL, p. 382.

le jour en matière d'instruction primaire; mais dans l'Écosse, qui possédait déjà son magnifique cadre d'écoles paroissiales, le *Code revisé* a jeté le désarroi dans les rangs des instituteurs, et c'est en partie grâce à leurs vives réclamations que la Commission d'éducation actuellement en fonction a été nommée.

En effet, l'instituteur paroissial le plus habile à enseigner le latin et le grec néglige le plus souvent son enseignement primaire, de telle sorte que les inspecteurs royaux, qui ne demandent absolument que ce dernier, et ne tiennent pas compte du reste, ne peuvent allouer à ces écoles que des sommes minimes. Dès lors, l'instituteur savant latiniste et helléniste se trouve souvent dépassé par le maître élémentaire sorti d'une école normale, moins savant sans doute, mais infiniment plus habile à enseigner les premiers éléments aux enfants.

Il ne reste donc à l'instituteur savant que l'alternative, ou de se passer du supplément d'appointements que lui offre l'État, ou bien de renoncer aux classiques.

La plupart semblent avoir adopté ce dernier parti, et de là les plaintes qui s'élèvent de tous côtés. On tient à enseigner les langues anciennes dans les écoles paroissiales, et il n'y a pas un seul témoin entendu par la Commission qui n'exprime plus ou moins explicitement son regret de les voir délaissées, et ne condamne, à cause de cela, le Code revisé. Les plus modérés demandent qu'on augmente le nombre des instituteurs, afin de pouvoir atteindre les deux buts à la fois. Mais pour cela il n'y aurait pas assez de jeunes gens, pas assez d'émoluments pour le maître : une moyenne aussi faible que sept ou huit pour cent des élèves ne saurait prétendre à un enseignement à part, à moins de consentir à une dépense hors de toute proportion avec les résultats réalisables. Parmi les témoins qui se prononcent le plus catégoriquement contre l'abaissement du niveau de l'instruction par l'action du Code revisé, nous citerons le révérend sir H. Moncrieff :

« Il y a, dit-il, au fond de tout cela une pensée contraire à nos

idées écossaises, savoir : que le secours par l'État doit être entièrement et exclusivement réservé à la classe infime du peuple. . . . . Le Code revisé a détourné les instituteurs de leur habitude de cultiver les branches supérieures, et par là il se trouve même en désaccord avec certaines dispositions récemment arrêtées par la loi sur les universités : car cette loi jeta les bases du système qui consiste à faire examiner les maîtres paroissiaux par des professeurs de l'université, dans le but même d'élever le niveau (de l'instruction)[1]. »

Le docteur Candlish est du même avis, et il ajoute :

« Tant que j'ai dirigé les affaires du Comité d'éducation et des écoles normales (de l'Église libre), nous avons eu constamment à lutter contre le Comité du Conseil privé, pour lui faire comprendre ce principe.

« Nous avons eu la plus grande difficulté à lui faire voir l'importance de maintenir dans nos écoles, tant normales qu'ordinaires, l'enseignement élémentaire du latin et du grec. Mais nous avons réussi tant bien que mal à la lui faire reconnaître. Le Code revisé me paraît avoir une tendance rétrograde, il offre plutôt une prime à l'enseignement des simples éléments d'une éducation anglaise, et détourne de celui des autres branches[2]. »

Le docteur John Tulloch, principal de Saint-Andrews et un des esprits les plus éclairés de l'Écosse, s'exprime en ces termes :

« Le nombre d'instituteurs ayant joui d'une éducation préliminaire autre que celle des écoles normales est fort restreint. L'éducation donnée dans celles-ci rend d'importants services; mais, au point de vue intellectuel et littéraire, elle est fort insuffisante. Il en résulte une détérioration rapide de la valeur intellectuelle de l'instituteur. Il est mieux dressé au point de vue purement pratique de son travail; mais il est de beaucoup inférieur à l'ancien instituteur en connaissances littéraires; et ce niveau littéraire inférieur

[1] *Premier Rapport* de la Commission actuelle, p. 82. — [2] *Ibid.* p. 100.

du maître doit influer d'une manière fort nuisible sur le niveau général de l'éducation [1]. »

Nous pourrions indéfiniment multiplier les citations pour démontrer qu'aux yeux des Écossais l'école paroissiale ne doit pas se restreindre au rôle modeste et utile d'une école primaire. Nos objections à cette manière de voir subsistent dans toute leur force, mais nous ne pouvons pas les développer davantage ici. Nous avons rempli un devoir en exposant les opinions contraires à la nôtre, et nous nous bornerons maintenant à constater une fois de plus que, dans la pensée des Écossais, l'école paroissiale n'est pas moins une école secondaire qu'une école primaire. Dans ces conditions, il nous est impossible de maintenir dans toute sa rigueur, en parlant de l'Écosse, cette démarcation si tranchée qui sépare en France, patrie de l'organisation rationnelle, l'enseignement primaire de l'instruction secondaire. On verra dans la suite que cette remarque est également applicable aux écoles urbaines.

Comme type des résultats qu'on obtient dans la plupart des écoles paroissiales, M. S. Laurie cite le passage suivant d'un rapport fait sur l'une d'entre elles :

« Un quart des élèves présents faisait avec facilité et exactitude des problèmes de règle de trois, simple et composée, et le calcul des fractions.

« Deux jeunes garçons étaient occupés à l'algèbre, et se montraient bien au courant des équations.

« Six expliquaient *César* d'une manière excellente.

« Un autre, interrogé sur *Tite-Live* et sur l'*Anabase* de Xénophon, répondait d'une manière fort satisfaisante.

« Deux filles traduisaient bien le français. »

Nous ferons remarquer, à propos de cette dernière circonstance, que, dans presque toutes les écoles paroissiales, il y a, dans les mêmes classes, des garçons et des filles, comme nous en avons

[1] *Premier Rapport, Appendice,* p. 12

vu à York[1]. Comme l'habitude de réunir les enfants des deux sexes n'est pas exclusivement limitée, en Écosse, aux écoles paroissiales, nous ne saurions nous dispenser de citer ici un autre passage du volume de M. Laurie.

« Il existe, dit-il, dans les écoles mixtes (et toutes les écoles paroissiales le sont) une étroite relation entre les petites moralités de la vie journalière et les convenances dont on doit inculquer la pratique réciproque entre les élèves de sexes différents. C'est dans ces petites moralités..... que le maître puisera la plus grande influence; c'est là aussi qu'il trouvera des devoirs à accomplir. Sur cette base de bienséance et de retenue dans la conduite extérieure posée à l'école s'établiront, à un âge plus avancé, et sous la direction d'un maître plus élevé, des principes de moralité proprement dite. Il n'y a pas de raison pour croire que, *sous une bonne surveillance*, la réunion des garçons avec les filles puisse avoir pour effet de diminuer, chez les uns, le respect pour les femmes, chez les autres, le sentiment de pudeur.

« La timidité qui éloigne ordinairement les enfants d'un sexe de ceux de l'autre disparaît sans doute entièrement de cette manière; mais en déracinant cette espèce d'ivraie on n'arrache pas nécessairement en même temps le froment de la vraie pudeur. Mais je me retranche dans l'hypothèse d'*une surveillance suffisante* et d'une bonne discipline scolaire. Lorsqu'elles manquent, les conséquences sont déplorables. Le respect s'efface complétement, et le plus fort ne regarde le plus faible que comme une proie légitime destinée à l'insulte : c'est le vrai mot. Il en naît quelque chose de pis : le sexe le plus faible lui-même accepte presque comme un badinage légitime ce qu'il devrait repousser comme de l'impolitesse et de l'insolence, et le sentiment de honte et de contrariété ne cède que trop tôt la place à la fausse pudeur du rire étouffé. L'instituteur ou l'inspecteur qui, même sans le vouloir, n'auraient pas remarqué

[1] Ci-dessus, p. 310.

de pareilles conséquences d'une faible discipline dans les écoles mixtes seraient vraiment frappés de cécité[1]. »

On voit par ce passage que les inconvénients des écoles mixtes ne manquent pas de se produire en Écosse. L'auteur les avait déjà accentués plus clairement dans le passage suivant :

« Quoi qu'il en soit (et c'est un fait qui mérite la plus sérieuse réflexion de la part des directeurs d'écoles), les comtés qui se vantent et peuvent à bon droit se vanter de posséder l'éducation paroissiale la plus élevée du monde se font aussi remarquer (si nous devons en croire les statistiques) par leur prééminence dans un vice qui n'est pas seulement un mal par lui-même, mais qui révèle l'existence de beaucoup d'inconduite, d'insouciance générale envers les faibles, et d'une vile appréciation des relations sociales[2]. »

C'est un aveu bien grave; mais on ne guérit pas un mal en le dissimulant, et l'auteur, en mettant le doigt sur la plaie, en cherche le remède :

« D'un autre côté, l'école mixte, bien disciplinée, offre l'occasion de régler la conduite des garçons avec les filles, et réciproquement, et de donner ainsi une direction saine et naturelle à des sentiments qui doivent inévitablement se faire jour. La défiance morbide et étonnée qui résulte ordinairement d'une entière séparation ou d'une jalouse vigilance est en elle-même un vice, ou le pressentiment d'un vice, le précurseur immédiat de ces maux mêmes qu'on voudrait prévenir. De tels sentiments ne peuvent exister là où l'on permet aux garçons et aux filles de se trouver ensemble, et de se regarder franchement en face comme des amis. Il ne devrait y avoir aucune difficulté, lorsque cette habitude est une fois établie, à exiger de l'un des deux sexes la courtoisie et le culte des convenances, et de l'autre la douceur et la pudeur, de manière à habituer l'un et l'autre à reconnaître une différence dont

[1] *Report on education addressed to the trustees of the Dick bequest*, p. 187.

[2] *Ibid.* p. 186. — Les anciennes lois d'Écosse étaient très-sévères en pareille matière. (Voir les *Acts of the Parliaments of Scotland*, vol. III, p. 25.)

la nature n'a pas voulu faire un antagonisme. D'un autre côté, si les faits, en tant que je les ai étudiés, justifient le système des écoles mixtes du reproche d'être la cause positive d'un des vices les plus répandus en Écosse, il en est, pour ainsi dire, une cause négative. Pour perfectionner la conduite des filles et élever le niveau de leur caractère féminin, nous devons chercher à améliorer les relations actuelles entre la jeunesse des deux sexes en Écosse; et ce but ne saurait être entièrement atteint sans entourer la fille d'influences plus douces, moins rudes que celles qu'elle trouve en assistant avec les garçons à une instruction expressément organisée en vue des besoins spéciaux de ces derniers. Il faut que les jeunes personnes respirent l'atmosphère plus pure et plus douce de l'école des filles, si l'on veut que les vertus spécialement féminines vivent et grandissent. Il est à la fois agréable et encourageant de voir avec quelle facilité se développe, sous la sympathique influence de l'école des filles, la tendre sensibilité d'une enfant qui n'offrait de prime abord que de faibles espérances. Il est impossible de ne pas reconnaître les résultats moraux inattendus qu'on obtient d'une direction purement féminine, ou de repousser, à la vue de ces faits, la conviction intime, qu'en multipliant les écoles de filles et en les confiant à la direction de maîtresses bien exercées, nous nous créerons l'un des moyens moraux les plus énergiques qui puissent être actuellement à notre portée [1]. »

Nous arrêtons ici notre citation, car l'éducation en commun des enfants des deux sexes ne doit nous intéresser qu'en raison de la fréquence de ce système en Écosse, même dans les écoles secondaires, ainsi qu'on le verra dans la suite. Il ne nous appartient pas d'examiner jusqu'à quel point l'auteur peut avoir raison en attribuant à d'autres causes qu'à l'école mixte le vice auquel il fait allusion : il nous suffit de constater que, de son propre aveu, il est préférable de substituer au système mixte celui des écoles séparées.

[1] *Dick bequest*, p. 187-189.

Cet avis est partagé par les sous-commissaires chargés de visiter les écoles des « provinces basses » (*Lowland counties*) de l'Écosse[1], et il est permis de croire que, dans quelques années, la coutume de réunir dans une même classe les élèves des deux sexes au delà d'un certain âge sera généralement abandonnée.

En hiver, les classes des écoles paroissiales commencent à 10 heures et finissent à 3 heures $\frac{1}{2}$, avec un intervalle d'une demi-heure; en été, elles durent depuis 9 heures $\frac{1}{2}$ jusqu'à 4 heures, avec une interruption d'une heure. L'époque des vacances dépend de la récolte des blés, qui a lieu vers le milieu du mois d'août. L'élève arrive à l'école dès l'âge de six ans et demi, et la quitte à l'âge de treize ans. La distance que doit franchir tous les matins un élève pour se rendre à l'école ne dépasse pas en moyenne trois milles anglais; le maximum, qui est fort rare, est de cinq milles et demi.

La plupart des écoles paroissiales ont des classes du soir pour les adultes; filles et garçons y assistent ensemble.

Dans les villes ou bourgs royaux, il n'y a pas d'écoles paroissiales établies par la loi, sauf quelques rares exceptions. Mais elles sont remplacées par « les écoles sessionales » (*sessional schools*), ainsi nommées parce qu'elles sont dirigées par le ministre ou pasteur et par la *kirk session*[2]. Sous d'autres rapports, elles ne diffèrent pas des écoles paroissiales. Quant aux « écoles d'aventure » (*adventure schools*), il y en a un grand nombre : on en a déjà tracé une esquisse dans notre première partie[3].

[1] Voir le résumé du rapport du colonel Maxwell et de M. Sellar dans le *deuxième Rapport* (1867) de la Commission.

[2] Voir ci-dessus notre *Introduction*, p. 394.

[3] Pages 303 et 304.

CHAPITRE III.

RÉGIME FINANCIER DES ÉCOLES PAROISSIALES.

La position de l'instituteur paroissial n'est pas partout la même en Écosse. En vertu de la loi, il a droit à une maison, composée de six pièces avec jardin, le tout de la valeur locative de 10 livres sterling (250 francs) par an environ. Le minimum de ses appointements est fixé en outre à 35 livres sterling (875 francs). C'est donc un traitement fixe de 1,125 francs, auquel on doit ajouter un éventuel produit par les rétributions scolaires, et qui, à raison de 2 à 3 *pence* (20 à 30 centimes) par semaine, peut s'élever à 750 francs environ. Si nous y ajoutons une somme de 200 à 225 francs, valeur de quelque petite charge paroissiale qu'on attache ordinairement à l'emploi d'instituteur, celui-ci se trouve avoir un traitement total de 2,100 à 2,200 francs.

Mais diverses circonstances peuvent contribuer à améliorer de beaucoup sa position. En se conformant aux dispositions du Code revisé [1], il peut toucher la subvention accordée par l'État.

Il y a, en outre, en Écosse un très-grand nombre de legs ou de donations (*bequests*, *mortifications*) destinés à l'instruction des enfants pauvres. Le revenu de ces fondations charitables ne s'élève souvent qu'à 2 ou 3 livres sterling, mais on en compte d'autres beaucoup plus importantes. Telles sont, par exemple : à Glasgow, les donations *Ferguson*, de la valeur annuelle de 2,761 livres sterling (69,025 francs), *Mac-Lachlan*, consistant en un capital de 6,000 livres sterling (150,000 francs), et *Murdoch*, au capital de 5,000 livres sterling (125,000 francs); à Banff, la fondation *Perrie* (1,100 livres sterling ou 27,500 francs); à Inverness, diverses donations s'élevant ensemble à 10,000 livres sterling

[1] Voir ci-dessus, c. XI., p. 382.

(250,000 francs). Ces ressources sont ordinairement confiées aux mains des municipalités, mais il y a aussi des cas où le testateur a nommé des fidéicommissaires (*trustees*) spéciaux. Tel est le legs *Milne*, qui accorde 20 livres sterling (500 fr.) par an aux écoles paroissiales du comté d'Aberdeen, à la condition d'instruire gratuitement vingt-cinq élèves chacune. En 1865, le nombre d'écoles paroissiales qui jouissaient de cette somme s'élevait à soixante et dix.

Il nous reste à parler d'un legs beaucoup plus important, celui de M. James Dick, de Finsbury-square (Londres), mort en 1828, à l'âge patriarcal de quatre-vingt-cinq ans. Il laissa la presque totalité de sa fortune (113,147 livres sterling ou 2,828,675 francs) aux instituteurs des écoles paroissiales des trois comtés de Moray, Banff et Aberdeen. Cette somme considérable est administrée par des fidéicommissaires, au nombre de onze, à la tête desquels se trouve le *keeper of the signet*, ou bâtonnier de l'ordre des procureurs d'Écosse, fonctionnaire nommé par le gouvernement. Les autres membres appartiennent au même ordre.

Ce bureau de fidéicommissaires nomme un inspecteur salarié, qui doit visiter toutes les écoles paroissiales des trois comtés dans le courant de deux ans. Cet inspecteur fait son rapport sur la capacité de l'instituteur, telle qu'elle résulte des progrès faits par ses élèves, et la somme qu'on accorde au maître varie suivant les résultats de l'inspection; car le testateur a voulu expressément que son legs servît de récompense et d'encouragement à des capacités bien constatées.

« Je désire constituer, dit le testateur, un capital au profit de cette classe (des instituteurs paroissiaux) négligée, mais si utile, et augmenter leurs appointements, aujourd'hui si faibles. Et, quant à la distribution du revenu provenant dudit capital, et aux personnes qui doivent en profiter, je désire qu'on s'en tienne aux règles suivantes : 1° que les maîtres paroissiaux des campagnes institués en vertu de la loi dans les trois comtés d'Aberdeen, de Banff et de Moray, soient les seuls admis à jouir du revenu en question;

2° que ce revenu soit employé de manière à ne pas dégréver les propriétaires fonciers ou autres personnes de leur charge légale de contribuer au maintien des instituteurs paroissiaux, et à ne pas diminuer le montant de leurs contributions, etc. 3° que les fidéicommissaires aient plein pouvoir de payer et de distribuer le revenu dudit capital de temps en temps à tous ou à certains d'entre ces instituteurs, de manière... à les encourager à être actifs, *et à élever graduellement le niveau littéraire de ces maîtres et de ces écoles*[1]; et, dans ce but, (que les fidéicommissaires aient le pouvoir) d'augmenter, de diminuer ou de supprimer complétement le salaire ou indemnité accordé de temps en temps à ces maîtres, sans en rendre raison[2]... »

Ainsi, aux termes du testament, ces allocations n'ont aucun caractère de stabilité : la seule condition à remplir par l'instituteur qui veut se procurer les avantages du *Dick bequest* est celle de se distinguer par son zèle, par son activité et par son savoir.

On voit par les paroles du testament soulignées par nous que ce legs est destiné à encourager plutôt l'instruction secondaire que l'enseignement primaire. Il n'est donc pas étonnant que les fidéicommissaires chargés de l'administrer aient été des premiers à protester contre le Code revisé, qui neutralise indirectement l'effet de leurs allocations; car, plus l'instituteur remplira les conditions vou-

[1] Sous ce rapport, le but du testateur a été amplement atteint; car nous lisons dans l'*Essay on the history of classical education*, de M. Stuart Parker (*Essays on a liberal education*, edited by the Rev. F. W. Farrar, M.A., F.R.S. London, Macmillan and Co. 1867), qu'en 1865-1866, le nombre des étudiants venus directement des écoles primaires pour suivre les classes d'humanités à l'université d'Édimbourg s'élevait à 29 pour 100 du chiffre total; et qu'à Aberdeen, au concours de 1865 pour les bourses universitaires, les candidats sortis des écoles paroissiales constituaient 43 pour 100 des concurrents reçus. Nous verrons, dans notre volume sur l'instruction supérieure, que, si le niveau de l'instruction s'est élevé dans les écoles paroissiales, l'admission d'étudiants, généralement mal préparés, sortis de leur sein, ne tend pas à élever le niveau des études universitaires.

[2] *Dick Bequest*, p. 213 et 214.

lues par le testament *Dick*, moins il aura d'élèves satisfaisants à présenter aux inspecteurs royaux, ainsi que nous le verrons au chapitre suivant. Mais le Code revisé attaquait encore plus directement le *Dick Bequest* par un article d'après lequel le produit de toute donation particulière devait être retranché de la somme accordée par le gouvernement. Après une lutte assez vive, cet article, diamétralement opposé à la deuxième condition exigée par le testateur, a été modifié en ce sens que, si l'allocation gouvernementale, jointe à la donation particulière, ne dépasse pas le taux de 15 shillings par élève, il n'y aura pas de réduction[1].

Nous connaissons maintenant les éléments qui peuvent concourir à augmenter les ressources de l'instituteur paroissial. Son traitement ordinaire étant de 2,200 francs environ[2], il peut encore jouir d'une dotation particulière, comme de celle du legs *Milne* dans le comté d'Aberdeen, ou d'une allocation gouvernementale, et, dans ce cas, la somme précédente pourra s'élever à 2,800 et peut-être 3,000 francs.

Ou bien, dans les trois comtés de Banff, Moray et Aberdeen, un instituteur pourra toucher, de la caisse du *Dick Bequest*, une trentaine de livres sterling, qui, ajoutées aux 2,200 francs de traitement à peu près normal, lui assureront 3,050 francs.

Si enfin l'instituteur, demeurant dans le comté d'Aberdeen, jouit à la fois du legs *Milne* et du legs *Dick*, il pourra réaliser un revenu de 3,550 à 3,600 francs. Dans tous les cas, comme il n'y a pas de pension de retraite, il garde sa place *ad vitam aut culpam*.

[1] *Revised Code*, 1866, art. 53[1], p. 8. — Le projet de loi proposé par la Commission actuelle y apportera, s'il est adopté, de profondes modifications.

[2] La totalité des traitements des instituteurs paroissiaux s'élève par an au chiffre de 50,000 livres sterling (1,250,000 fr.).

CHAPITRE IV.

INFLUENCE DES DONATIONS SUR L'INSTRUCTION PAROISSIALE.

Nous avons dit que la plupart des legs, s'ils ne sont pas sous la sauvegarde de fidéicommissaires spéciaux, ont été laissés entre les mains des municipalités. Or il est rare qu'un corps moral, investi du droit de dispenser des faveurs dans l'intérêt d'un service public, ne cherche pas à en tirer, en bon père de famille, le plus grand parti possible. C'est ce qui arrive en Écosse : pour mieux répondre aux désirs des testateurs en faveur de l'instruction paroissiale, on exige des candidats aux places d'instituteur primaire des épreuves ou des garanties supérieures à celles qu'on serait en droit de leur demander pour de si modestes fonctions. On y est en quelque sorte autorisé par la position fort convenable à laquelle arrivent, grâce aux legs, les maîtres paroissiaux; car, dans un pays où la frugalité est devenue une habitude, où la vie est à bon marché, un traitement de 3,000 francs et au delà peut être regardé comme très-considérable.

Les legs ont donc eu pour effet d'élever le niveau intellectuel des maîtres paroissiaux et d'effacer par là la ligne de démarcation qui sépare en France l'instruction primaire de l'enseignement secondaire. C'est ainsi que le paysan trouve à sa portée, au milieu des champs, une instruction qui, chez nous, est le privilége des villes.

« Les maîtres d'écoles des comtés du nord-est, dit M. Laurie, sont presque sans exception des gradués de l'université d'Aberdeen, et les quatre cinquièmes d'entre eux sont des licenciés en théologie. Il n'y a que fort peu d'exclus du bénéfice du *Dick Bequest* pour avoir échoué à l'examen qu'exigent les fidéicommissaires[1]. »

[1] *Dick Bequest*, p. 310. Sur 154 écoles paroissiales comprises dans ces comtés, il y en a 134 qui profitent de ce legs. (*Ibid.* p. 344.)

M. Laurie ne parle ici que des comtés désignés par M. Dick, mais l'habitude d'exiger des instituteurs paroissiaux de fortes garanties est générale : les municipalités y tiennent, ne fût-ce que par rivalité. C'est d'autant plus vrai que, dans plusieurs endroits, à Campbeltown (Argyleshire), à Hamilton (Lanarkshire), à Crail (Fifeshire), etc., le recteur de l'école de grammaire est aussi instituteur paroissial.

Lorsqu'on n'exige pas d'examen préalable, le candidat doit être muni d'attestations, de certificats d'études qui en tiennent lieu, ou bien de recommandations de personnes influentes, qui deviennent par cela même moralement responsables de sa capacité.

Lorsqu'on exige un examen (c'est le cas du *Dick Bequest*), cette épreuve est des plus sérieuses. Comme il ne s'agit que d'une augmentation d'appointements et non pas d'une place à donner, le candidat est déjà en fonction; mais, une année après sa nomination, il doit se mettre sur les rangs. S'il est ajourné, il peut se représenter, mais il n'a droit à rien avant d'avoir passé l'examen.

Il n'est peut-être pas hors de propos de rapporter ici, sous une forme abrégée, les différentes matières, au nombre de dix, proposées aux candidats en 1864, avec quelques-unes des questions qu'ils devaient développer dans chacune.

I. — Grammaire et littérature anglaises.

Shakspeare, *Jules César*, III, II.

Questions.

Que sait-on de la vie de Shakspeare?
A quelle source a-t-il probablement puisé les matériaux de *Jules César?*
En quoi s'est-il éloigné des faits historiques relatifs à la mort de Jules César?
Dans quelle partie de la tragédie se trouve tel passage? etc.

II. — Histoire.

Questions.

Énumérez les époques saillantes de l'histoire biblique.

Mentionnez les personnages principaux des deux partis dans la guerre des Grecs contre les Perses. Quelle fut la cause de cette guerre?

Quelles furent les causes générales et spéciales de la guerre du Péloponèse?

A quel âge Henri VIII succéda-t-il au trône? Qui épousa-t-il alors?

Décrivez le caractère de la rébellion de Wyatt et les circonstances qui l'amenèrent, etc. (Il y a vingt-neuf questions de ce genre.)

III. — Géographie.

Questions.

Expliquez les mots *équateur*, *méridien*, *écliptique*, *équinoxe*.

Pourquoi y a-t-il deux marées par jour?

Pourquoi les lignes isothermes ne coïncident-elles pas avec les parallèles de latitude?

Indiquez les pays principaux où l'on cultive la canne à sucre et le café.

Donnez les noms des fleuves principaux qui naissent dans les Alpes. Décrivez-en le parcours.

Qu'appelait-on la *Galilée des Gentils?* Par quelle tribu était-elle habitée? Quelles en étaient les principales villes à l'époque de notre Sauveur?

Quelles étaient les principales colonies de la Grande-Grèce? etc.

IV. — Latin.

Thème.

Personne évidemment n'essuie la perte de quelque parent sans avoir antérieurement éprouvé beaucoup de malheurs : c'est ainsi que la nature humaine est environnée de chagrins de tous côtés. Pourquoi alors celui qui a bravement supporté des épreuves plus graves, ou au moins égales, perdrait-il courage? etc. (Seize lignes en tout.)

1re version. — Tite-Live, IV, xxxii.

Questions.

A quelles sources Tite-Live puisa-t-il ses matériaux pour l'histoire primitive de Rome?

Où étaient *Veii*, *Fidenæ* et *Ostia?*

Datum inde negotium. — Par qui?

Donnez l'étymologie des mots : *populationis*, *relegati*, etc.

Analysez les mots *ingenito*, *interemptorum*, etc.

2e version. — Horace, une ode.

Questions.

A quelle époque Horace vécut-il? Décrivez son caractère.

Indiquez ses principaux contemporains.

Expliquez telles allusions.

A quelle école philosophique appartenaient les idées exprimées dans tels vers? etc.

V. — Grec.

1re version. — *Anabase*, III, 1.

Questions.

Quel est le sujet de cet ouvrage de Xénophon? Quelle en est la valeur?

Décrivez sommairement le contenu du IIIe livre.

Analysez λαχών, πεσεῖν, etc.

Quelle est la dérivation de βροντῆς, σκηπλός? etc.

Τί ἐμποδὼν μὴ οὐχί..... } Expliquez la syntaxe et donnez les équi-
Ὥσπερ ἐξόν..... } valents latins de ces expressions, etc.

2e version. — *Iliade*, XII, 238-250, à traduire exactement en prose anglaise.

3e version. — *Actes des Apôtres*, c. II, v. 22-28; c. X, v. 34-43.

Questions.

A qui attribuez-vous la composition des *Actes des Apôtres?*

A quel endroit des *Actes*, et relativement à quel événement dans la vie de saint Paul, l'auteur commence-t-il à parler en son propre nom?

Racontez sommairement les événements décrits dans les dix premiers chapitres.

Analysez ἀποδεδειγμένον, etc.

VI. — Arithmétique.

Additionnez les fractions $3\frac{2}{5}$, $4\frac{8}{15}$, $7\frac{1}{20}$ et $\frac{1\frac{1}{2}}{6\frac{1}{2}}$.

Réduisez 4 shillings 2 pence $\frac{1}{2}$ à une fraction décimale de 5 shillings 11 pence, et divisez le résultat par 0,0014.

Si la proportion des décès est de 1 sur 45 par an dans les villes, et de 1 sur 56 dans les campagnes, quel est le chiffre pour 100 de la mortalité,

lorsque la population des villes est à celle des campagnes dans le rapport de 3 à 7?

Extraire la racine carrée de $1\frac{12}{50}$, et la racine cubique de 4 pieds et 1088 pouces, mesure cubique.

Dans un examen de concours, on accorde un maximum de 1500 points aux langues anciennes, de 1200 à l'anglais, de 1400 aux mathématiques, de 1000 aux langues vivantes, de 750 à la géographie. Les capacités relatives de deux candidats, A et B, dans ces différentes matières, sont exprimées par les chiffres suivants : A : 3, 4, 2, 5, 1 ; B : 4, 3, 5, 0, 2. Lequel des deux sera premier?

Le logarithme $\frac{1}{2}$ à quel nombre naturel correspond-t-il? Trouvez approximativement le logarithme de 6, etc.

VII. — Algèbre.

Multiplier $x^2 - 7xy - 8y^2$ par $8y^2 - x^2 - 7xy$.

Extraire la racine carrée de $(a-b)^4 - 2(a^2+b^2)(a-b)^2 + 2(a^4+b^4)$, et la racine cubique de $27x^6 - 27x^5y - 45x^4y^2 + 35x^3y^3 + 30x^2y^4 - 12xy^5 - 8y^6$.

Démontrer que $x^2 + y^2 + z^2 > xy + xz + yz$, et que la somme de l'hypoténuse d'un triangle rectangle et de la perpendiculaire abaissée sur elle du sommet de l'angle droit est plus grande que la somme des deux côtés.

Trouver x et y dans les deux équations $x^2 + y^2 = 7 + xy$; $x^3 + y^3 = 6xy - 1$; etc.

VIII. — Géométrie.

Les questions ne dépassent pas le VIe livre d'Euclide : elles sont toutes des définitions et des propositions de cet auteur.

IX. — Trigonométrie.

Rapports du rayon aux diverses fonctions circulaires.

Résolution de triangles donnés.

Démontrer que $\sin(A + B) = \sin A \cos B + \cos A \sin B$.

Trouver la valeur de $\sin 75°$.

Déterminer le volume et la surface convexe d'un cône ayant pour base 16 pieds carrés et pour hauteur 3 pieds.

X. — Physique.

Si un levier droit soutient des poids en équilibre, ils sont entre eux dans le rapport inverse des bras.

Deux forces représentées, l'une par $\sqrt{2}$, l'autre par l'unité, font entre elles un angle de 45°: trouver la grandeur et la direction de leur résultante.

Expliquer l'action du siphon.

Expliquer les lois de la réflexion et de la réfraction de la lumière.

Nous n'avons fait ici qu'un choix des questions proposées, en nous arrêtant de préférence à celles qui caractérisent la force de l'examen exigé des candidats; mais le programme en contient beaucoup d'autres[1].

Il est permis au candidat d'épuiser en deux fois les dix matières prescrites, mais s'il échoue dans une seule, on lui refuse toute allocation jusqu'à ce qu'il ait réussi. Même en cas de succès, la somme annuelle qui pourra lui être accordée n'est pas fixée d'avance : elle dépend absolument du degré de capacité dont il aura fait preuve, même en étant reçu.

Il n'est donc pas étonnant qu'un homme dont les efforts auront été heureux dans une épreuve pareille ne puisse se renfermer dans le programme étroit de l'instruction primaire : il éprouve le besoin de faire asseoir ses élèves au banquet intellectuel dont il a lui-même savouré les délices. Nous avons exprimé ailleurs les craintes que nous inspire ce système, et nous croyons que l'Écosse consulterait mieux ses intérêts en imitant l'exemple tout récent de la France, qui, en créant l'enseignement spécial, a voulu assurer à chaque carrière la somme d'instruction qui lui est nécessaire. Mais en n'envisageant ici que la position de l'instituteur lui-même, nous doutons que, moralement parlant, elle soit heureuse. Comment un homme qui a su remplir le précédent programme se résignera-t-il à s'ensevelir au fond d'une campagne pour se livrer

[1] *Dick Bequest*, p. 356 et suiv.

pendant toute sa vie à la modeste occupation de montrer à lire et à écrire à de petits enfants? Comment renoncera-t-il à ces études attrayantes, devenues pour lui un besoin et destinées désormais à n'être plus pour lui qu'un mirage trompeur, un supplice de Tantale? La réponse est facile : il n'y renonce pas, il ne se résigne pas à ce rôle si disproportionné à son intelligence développée. M. Laurie nous le dit lui-même : « Les neuf dixièmes des gradués nommés à des places d'instituteur paroissial regardent le travail d'enseigner comme une occupation purement temporaire, tendant à leur assurer tôt ou tard une bonne place dans l'Église[1]. »

Voilà, on le conçoit, le mot de l'énigme. Mais, posée dans ces termes, la question n'est plus la même; aux intérêts de la paroisse on substitue l'intérêt particulier de l'individu. Par le changement continuel de maîtres, l'enseignement paroissial perd un des grands avantages qu'on devrait chercher à lui assurer : celui d'un bon instituteur, vieilli au village, connaissant tous les enfants, ami et conseiller de tous les ménages, et poursuivant chez ses anciens élèves, devenus pères de famille, la tâche qu'il avait autrefois entreprise avec eux au sein de l'école. Ce tableau patriarcal est un rêve qui ne se réalise plus en Écosse.

Mais ce n'est pas là le seul mal que nous puissions reprocher au système actuel, et M. Laurie, dont nous ne partageons pas ici la manière de voir, tout en rendant hommage à son excellent livre philosophique et pratique à la fois, M. Laurie, disons-nous, nous fait un aveu plus grave. Écoutons-le encore :

« Les maîtres qui se sont préparés à leur carrière dans nos écoles normales montrent certainement, dès la première année de leur vie professionnelle, un esprit d'organisation, une connaissance des bonnes méthodes et une habileté à enseigner, que les hommes universitaires n'apprennent qu'au bout de beaucoup d'années de travail consciencieux. Et, à vrai dire, à part quelques cas exceptionnels,

[1] *Dick Bequest*, p. 314.

ces derniers n'arrivent jamais à une pleine appréciation des voies et moyens et des petits riens si importants dans une classe. »

C'est là, ne l'oublions pas, l'aveu d'un écrivain qui a étudié à fond la matière. L'homme universitaire accepte à contre-cœur la tâche de l'enseignement paroissial : il l'accepte comme un pis aller, et, dès le début, il se promet bien de quitter cette carrière ingrate à la première occasion. Il y reste donc peu, et, pendant ce temps, il enseigne mal, parce qu'il sait enseigner quelque chose de mieux.

« C'est là un défaut, ajoute notre auteur, qui ne peut être corrigé qu'en étudiant soigneusement l'enseignement comme un art reposant sur des données philosophiques, et par l'observation critique de l'organisation et des méthodes des écoles modèles. »

Cela revient à dire que c'est un défaut incorrigible. La nature humaine n'est pas, passé un certain âge, une cire plastique capable de se façonner au gré des circonstances. Celui qui a lu Virgile et Homère, ou résolu des problèmes difficiles de mathématiques et de physique, n'ira pas étudier les replis du cœur enfantin pour se rendre apte à une carrière qu'il compte quitter au premier moment favorable. A quoi nous sert alors la considération suivante?

« Mais, d'un autre côté, les hommes universitaires apportent non-seulement des connaissances plus élevées et une puissance plus disciplinée au travail de l'école; ils apportent aussi cette force de caractère qui tend à se reproduire chez ceux qui leur sont confiés. Dès lors, bien que, sous certains rapports, l'élève de l'école normale ne puisse manquer de surpasser son rival universitaire moins habile, il lui est fort inférieur dans l'art d'habituer les enfants à la réflexion et à *l'intensité de caractère.* Or c'est précisément ce résultat qui a été dans le passé le trait caractéristique de l'école paroissiale écossaise, et qui l'est encore, *souvent au détriment de la facilité pratique de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, et presque toujours au prix de voir négligées les classes inférieures*[1]. »

[1] *Dick Bequest*, p. 310 et 311.

Nous ne pouvions espérer une confirmation plus complète de notre opinion. Si l'instruction dans les campagnes doit servir à quelque chose, c'est, à coup sûr, à répandre les connaissances les plus élémentaires, celles précisément qui, de l'aveu de notre auteur, sont mal enseignées par les instituteurs trop savants. Les basses classes sont négligées, parce qu'on veut enseigner le latin et le grec dans les hautes. Et qu'a-t-on pour compenser cette perte réelle des arts si essentiels de lire, d'écrire et de compter? « La réflexion et l'intensité de caractère. » Mais ce ne sont pas là des qualités qu'il faille rechercher dans l'enfant : on en fera un homme avant le temps. Ce que nous devons demander à l'enfant, surtout dans les classes inférieures, c'est la simplicité, l'ouverture du cœur, l'obéissance, et même un peu d'étourderie, afin que la réflexion ne soit pas tout entière l'œuvre du maître, mais aussi un peu celle de l'âge et de l'expérience.

En résumé, l'enseignement secondaire nous paraît déplacé dans l'école paroissiale, et ce n'est pas là un régime que nous désirerions voir s'établir en France. Ce n'est pas les *Géorgiques* à la main qu'on laboure la terre[1].

[1] L'Écossais, intelligent, instruit, frugal, âpre au travail, aime à quitter le champ de son père, et à chercher fortune hors de son pays. Il n'hésite pas à émigrer vers les régions les plus lointaines de l'empire britannique; car il sait que ses compatriotes sont partout recherchés pour leurs qualités intellectuelles, pour leur persévérance et leurs habitudes d'économie, devenues proverbiales. L'école paroissiale profite donc à l'individu, mais le pays, déjà trop faiblement peuplé, s'en ressent d'une manière fâcheuse.

La population de l'Écosse s'élevait, en 1831, à 2,365,114 habitants; en 1861, à 3,062,294; différence en 30 années: 697,180. (*Encyclopédie* de Ch. Knight. — *Deuxième Rapport de la Commission écossaise.*) Or, d'après Moreau de Jonnès, la population de l'Écosse devrait doubler en 57 ans. (*Dict. des lettres, beaux-arts et sciences morales et politiques*, de Bachelet et Dézobry, art. Population.) Mais au taux ci-dessus, l'augmentation en 57 ans ne serait encore que de 1,324,642; la population de 1831 ne pourrait donc doubler qu'au bout de 114 ans, comptés à partir de cette époque.

CHAPITRE V.

ÉCOLES NORMALES.

L'espèce de dédain que semblent rencontrer en Écosse, même auprès des meilleurs esprits, les instituteurs sortis des écoles normales, nous autorisait à soupçonner chez elles une grande faiblesse d'enseignement ou d'organisation. Nous avons donc été agréablement surpris de trouver tout le contraire dans celles de Glasgow, qui, situées à quelques pas l'une de l'autre, n'en sont pas moins rivales autant que peuvent l'être deux établissements appartenant, l'un à l'Église établie, l'autre à l'Église libre.

Les rapports financiers existants entre ces écoles et le Comité du Conseil privé sont les mêmes que ceux dont nous avons déjà parlé au chapitre XL de la première partie de ce rapport.

Grâce au bienveillant empressement de M. Douglas, recteur de l'école normale appartenant à l'Église établie, nous avons pu visiter toutes les salles de ce vaste établissement, et assiter à plusieurs leçons. A la différence de ce que nous avons vu en Angleterre, les élèves ne sont pas ici casernés dans l'école. Celle-ci n'en exerce pas moins sur eux une surveillance assez sévère en dehors de son enceinte, en obligeant les élèves qui ne demeurent pas chez leurs parents à Glasgow à se loger en pension chez certaines familles agréées par elle, et qui par conséquent sont tenues de lui faire des rapports sur la conduite de leurs pensionnaires si elle n'était pas régulière.

A l'époque de notre visite, il y avait dans cet établissement cinquante étudiants et quarante-six jeunes personnes, se destinant à l'enseignement élémentaire. A cette école normale est attachée une école primaire fréquentée par huit cents enfants des deux sexes, et où les élèves-maîtres et les élèves-institutrices s'exercent à enseigner.

Nous avons vu, dans cette école annexée, dix classes de garçons et de filles réunies dans une vaste salle. Chaque classe, séparée de ses voisines par la disposition des bancs, faisait de l'arithmétique sous un élève-maître (*student*) ou bien sous un apprenti-maître (*pupil teacher*). Le spectacle était des plus animés. Nous croyons ne pas trop nous écarter de la vérité en évaluant à deux cent cinquante le nombre des enfants présents.

Il n'entre pas dans notre cadre de décrire ici l'enseignement primaire, bien que les méthodes que nous avons vu pratiquer nous aient paru fort ingénieuses. Nous nous bornerons donc à parler de l'enseignement donné aux élèves-maîtres, qui peut à bon droit se classer dans l'instruction secondaire.

Dans une classe de géométrie à laquelle nous avons assisté, le professeur demandait aux élèves-maîtres la solution de cinq problèmes qu'il leur avait proposés le jour précédent. Ceux qui croyaient avoir réussi étaient appelés au tableau. Nous avons vu ainsi résoudre deux de ces problèmes d'une manière fort ingénieuse.

L'instruction donnée dans la salle du dessin nous a paru non moins rationnelle. On y copiait des modèles d'ornements et de fleurs, et l'on travaillait d'après la bosse.

On nous a montré un cabinet de physique et un laboratoire de chimie. Les élèves-maîtres suivent régulièrement ce genre d'instruction.

Mais c'est surtout en pédagogie qu'ils reçoivent des soins particuliers. Les enfants de l'école annexée sont divisés en trois *départements*[1], appelés *initiatory*, *juvenile* et *senior* (répondant à nos termes de *petit collége*, *moyen collége* et *grand collége*). Les élèves-maîtres de seconde année sont partagés en trois *divisions*, dont chacune va s'exercer à tour de rôle dans un des trois *départements* indiqués. Elle y reste six semaines avant de passer à un autre. Chaque élève-maître a ainsi une heure d'enseignement par jour, sous la surveil-

[1] Pour les filles il y en a un quatrième, celui des travaux d'aiguille.

lance soit du professeur du département, soit du recteur. A la fin de sa leçon, on lui fait des observations sur sa tenue, sur sa manière d'enseigner, sur le développement qu'il a donné au sujet.

Au point de vue pédagogique, nous avons remarqué quelque différence dans l'école normale de l'Église libre, qui, sous d'autres rapports, est organisée à peu près de la même manière que celle dont nous venons de parler. Le recteur, M. Morisson, nous a fait le même accueil gracieux que nous venions de trouver auprès de M. Douglas. Il y avait dans cet établissement, à l'époque de notre visite, quarante-cinq élèves-maîtres et soixante-quatre élèves-institutrices. Le nombre des enfants qui fréquentaient l'école primaire s'élevait au chiffre de mille.

Il existe ici une école modèle de soixante et dix enfants choisis, composée de manière à représenter d'assez près une école de campagne. C'est ici que l'élève-maître commence à enseigner; il passe ensuite successivement par les trois *départements* déjà signalés dans l'autre école, et reste trois semaines dans chacun. Mais ce temps est fractionné : on fait en sorte que la somme des heures passées à s'exercer dans l'enseignement soit équivalente à un dixième de l'année scolaire. L'élève-maître a toujours à côté de lui, dans la classe où il enseigne, le maître de *méthodes* ou de pédagogie, qui lui donne des conseils.

L'exercice suivant, auquel nous avons assisté, pourra donner une idée de l'enseignement pédagogique, tel qu'on le pratique ici. Trois élèves-maîtres, désignés d'avance, sont venus, à 11 heures du matin, faire chacun une leçon d'un quart d'heure à une classe de cent quatre-vingts enfants, en présence du maître de pédagogie et des élèves-maîtres. Le premier sujet de leçon était : « David allant à la rencontre de Goliath. » L'élève-maître chargé de cette tâche a d'abord lu dans la Bible le texte relatif au sujet, en faisant répéter en chœur aux enfants chacun des versets. Puis il en a expliqué le sens en développant la partie historique, et en interrogeant les enfants pour voir s'ils avaient compris. A la fin du quart d'heure, on a fait

chanter aux enfants quelques strophes sur un air connu, et le deuxième élève-maître est venu leur faire une leçon sur les volcans. Au bout du quart d'heure, on a chanté de nouveau, et le troisième élève-maître a parlé de l'art du relieur. Midi sonne, et tout est fini; mais à 2 heures, les maîtres et les élèves-maîtres, qui tous ont pris des notes pendant les trois leçons, se réunissent et discutent la valeur de chacune. Le professeur de pédagogie décide en dernier ressort, et l'élève-maître n'a pas le droit de réponse. C'est ainsi que se fait ici la *leçon de critique* dont nous avons parlé dans la partie anglaise de notre rapport[1].

Nous laissons de côté les autres détails qui ne diffèrent pas de ceux déjà indiqués à propos de l'école rivale. Nous ferons seulement remarquer que l'étude du latin n'est pas bannie de ces établissements. Cette langue, nous l'avons vu, est déjà comprise dans l'examen d'admission, et on en continue l'étude au sein même de l'école normale. Voici ce qu'écrit sur ce point à la Commission écossaise M. Paterson, recteur de l'école normale de l'Église libre à Édimbourg:

Les jeunes gens actuellement à l'école normale ne sont pas, généralement parlant, assez forts pour aller à l'université et profiter de ses cours. En latin, par exemple, comme cette langue est presque totalement exclue, par le Conseil privé, du programme d'examen prescrit pour un apprenti-maître, une moitié des élèves-maîtres à peine ont été au delà de Jules César, et un grand nombre de ceux-ci sont d'une faiblesse regrettable dans les rudiments. Un quart d'entre eux environ ont traduit un peu de grec[2]...

Il est vrai, néanmoins, qu'il dit plus haut:

En latin, les jeunes gens sont répartis suivant leur force, et non d'après l'année d'étude, de sorte que, dans la division supérieure, on essaye d'un peu de Cicéron et d'Horace, non sans quelque succès. En grec, on exige de tous les jeunes gens qui quittent l'école qu'ils sachent traduire quelques passages faciles du Nouveau Testament, et ceux qui le désirent peuvent lire un livre d'Homère et une partie de Xénophon[3]. »

[1] Chapitre XL, p. 387. — [2] *Premier Rapport, Appendice*, p. 128. — [3] *Ibid.* p. 125.

Le révérend James Currie, recteur de l'école normale de l'Église officielle à Édimbourg, écrit :

Le cours général des études se fait en deux ans : il est prescrit par le Comité d'éducation du Conseil privé, avec le consentement des corps dirigeants des différentes écoles. Il a ceci de particulier, qu'il est restreint aux branches enseignées dans les écoles élémentaires..... Ajoutons néanmoins que, dans toutes les écoles normales de notre pays, l'étude du latin est exigée par les directeurs eux-mêmes, dans le but de mettre le plus possible en harmonie les connaissances des étudiants avec les exigences du système d'éducation écossais. Dans l'école que je dirige, le cours de latin comprend, dans la première année, la grammaire, un livre de thèmes et des extraits de Jules César et d'Ovide; dans la seconde année, des exercices sur la syntaxe, des lectures de César, de Cornelius Nepos et de Virgile, et, dans certains cas, des lectures particulières de Salluste et de Tite-Live[1].

En vérité, si les hommes éminents dont nous avons enregistré les plaintes dans les chapitres précédents ne sont pas satisfaits d'un cours d'études pareil pour des instituteurs destinés à restreindre leurs efforts à l'enseignement strictement élémentaire, ils nous semblent fort difficiles. Voici des exercices de thèmes et de syntaxe, voici des lectures de Virgile, de Tite-Live, d'Ovide, de Xénophon et même d'Homère, avec tout l'attirail obligé de mythologie, d'archéologie, de coutumes et de stratégie grecques et romaines, absolument indispensables si l'on veut comprendre un mot à ces auteurs. Que demander de plus? Si, à l'égard des simples campagnards privés de ressources, nous avons déploré l'excès de culture qu'on leur offre, nous admettons volontiers, d'un autre côté, que, comme discipline intellectuelle *du maître*, il est bien qu'il n'ignore pas absolument le latin; mais n'y en a-t-il pas ici plus qu'il n'en faut? Est-il donc indispensable qu'il suive un cours à l'université, comme le demandent la plupart des témoins?

Nous venons de voir les élèves-maîtres nourris de latin et même

[1] *Premier Rapport, Appendice*, p. 132.

de grec ; mais ce que nous estimons infiniment plus chez eux, c'est la pédagogie pratique, poussée au point de devenir une science, et par laquelle ils apprennent à deviner l'enfant, à entremêler avec art et intelligence les choses attrayantes aux sujets sérieux, à tirer des moindres objets sous la main d'utiles enseignements. Voilà à coup sûr le vrai moyen, non-seulement d'instruire les enfants, mais d'apprendre à les *aimer*, et celui qui a appris cela est un instituteur précieux.

Et pourtant ces hommes, on les trouve moins utiles que ceux qui, assez profondément instruits pour pouvoir au besoin occuper une chaire de faculté, ne savent plus se plier aux exigences de l'enseignement élémentaire, l'acceptent sans amour, avec dégoût peut-être, et uniquement pour le quitter à la première occasion favorable[1] !

L'Écosse ne nous semble pas ici faire preuve de ce sens pratique qu'elle sait si bien déployer sous d'autres rapports.

La lecture attentive des trois volumes de la Commission nous a, du reste, révélé une situation dont nous esquisserons fort sommairement les traits principaux. Nous venons de voir fonctionner à Édimbourg et à Glasgow quatre grandes écoles normales; à côté de celles-ci, quatre universités lancent tous les ans dans le public une nuée de bacheliers et de licenciés, qui, trouvant pour la plupart toutes les carrières lucratives fermées et regorgeant de candidats, se jettent dès lors à corps perdu dans l'instruction. Ajoutons-y tous ceux qui, maltraités par la fortune soit dans l'*épicerie*, soit dans la *teinture*, soit enfin dans une branche quelconque du commerce[2], vont demander un morceau de pain aux écoles de bas étage, et nous pourrons nous former une idée de la surabondance excessive d'instituteurs qui pèse sur le public, malgré les 5,242 écoles de toute espèce dont est peuplée l'Écosse[3]. Cette surabondance n'existerait

[1] Voir, à la page 426, l'aveu si remarquable de M. Laurie.

[2] *Deuxième Rapport*, p. XLIX.

[3] *Premier Rapport*, p. 91. — Le fait que nous signalons n'est pas *officiellement* facile à saisir; mais *moralement* et indirectement

peut-être pas si toute l'Écosse était également peuplée : mais il y en a près d'un quart, les *Highlands* ou le haut pays, y compris les îles, où la population celtique ou gaélique, très clair-semée, ne comprend pas l'anglais, et où par conséquent les écoles sont fort rares[1]. On ne trouve pas d'ailleurs aisément des sujets, même peu capables, disposés à aller s'ensevelir dans ces contrées désertes, sans espoir d'en jamais sortir. Les écoles se massent donc autour de certains points favorisés, en se ruinant les unes les autres par la concurrence, tandis que sur d'autres points elles sont au-dessous du besoin[2].

Bref, quelle qu'en soit la cause, cet excès de l'offre sur la demande a naturellement engendré le désir de trouver un remède. Les ouvriers abondent, la matière première manque : pourquoi? C'est, nous répond-on, parce qu'on n'envoie pas aux écoles tous les enfants qui pourraient y aller. Si on les y envoyait, il y aurait du pain pour tous.

Telle serait, selon nous, en jugeant par les faits, et indirectement par les témoignages reçus par la Commission, la véritable origine du grand cri qui retentit aujourd'hui d'un bout à l'autre de l'Écosse en faveur de l'*enseignement obligatoire*. Ce mouvement est officiellement constaté par la Commission, qui, elle-même, n'hésite pas à exprimer sa sympathie pour cette mesure, vivement appuyée d'ailleurs par un grand nombre des témoins entendus[3].

il résulte du peu de considération accordé à la carrière (sujet de plaintes assez fréquentes dans les journaux) et de la modicité extrême des appointements fixes offerts par les chefs d'écoles privées lorsqu'ils demandent un aide. Pour 1,000 francs par an on achète les services d'un homme instruit pendant toutes les heures utiles de la journée. Voir *passim* le *Museum*, publication mensuelle spéciale, et notamment le numéro de juin 1867, p. 86-95.

[1] *Deuxième Rapport*, c. III. Voir aussi le *Museum* de mai 1867, p. 64.

[2] Voir la table I du *Deuxième Rapport*, où est donnée la proportion des élèves à la population. Dans le comté d'Ayr, par exemple, un des meilleurs de l'Écosse, cette proportion varie entre 1 sur 6 et 1 sur 28.

[3] La polémique à ce sujet est très-accentuée depuis quelque temps, et divers *meetings* d'instituteurs ont hautement sou-

Il y en a pourtant quelques-uns parmi eux qui envisagent la question à un point de vue plus pratique. « Comment, disent-ils, empêcheriez-vous l'enfant d'un pauvre fermier de gagner un shilling en protégeant un champ de blé contre les attaques des corbeaux? Proclameriez-vous que gagner de l'argent est un crime? Et dans ce cas, lequel des deux puniriez-vous? Celui qui a reçu l'argent ou celui qui l'a donné[1]? »

C'est bien là le nœud de la question. L'enseignement obligatoire, même gratuit, est un impôt sur le travail, et malheureusement cet impôt atteint précisément ceux qui peuvent le moins le supporter. Si en Prusse et ailleurs, il est consacré par une loi, il est fort douteux qu'elle soit exécutée, car elle ne saurait être qu'une loi d'inquisition, tendant à rendre l'instruction plutôt odieuse qu'attrayante.

Écoutons à ce sujet M. Fraser, sous-commissaire, chargé de visiter les États-Unis :

« La loi, dit-il, qui ordonne l'enseignemeut obligatoire est très-énergique. Dans certains cas, elle inflige une amende à ceux qui n'envoient pas leurs enfants à l'école; dans d'autres, on éloigne l'enfant du foyer paternel. Mais je crois que les dispositions de cette loi ne sont pas exécutées, ou le sont fort peu. L'opinion publique, toute-puissante en Amérique, lui est contraire, et elle reste, dès lors, dans le Code à peu près comme une lettre morte[2]. »

Nous ne pouvons qu'applaudir. A notre avis, la question est mieux comprise en France.

« Il ne me fâche pas, disait naguère un orateur au Corps législatif, que mon pays soit arrivé comme d'un bond, ou, du moins, ait presque touché au point où se trouvent les nations étrangères, *non pas sous la force coercitive de la loi descendant d'en haut*, mais

tenu la nécessité de l'enseignement obligatoire. (Voir le *Museum* de juin 1867, p. 104 et 118, et celui de septembre suivant, p. 240.)

[1] Rapport du sous-commissaire, M. Sellar, cité dans le *Deuxième Rapport*, p. 133.

[2] *Deuxième Rapport*, *ibid.*

par l'élan spontané et libre du patriotisme et de l'honneur montant d'en bas[1]. »

Disons en terminant que le système de la gratuité absolue, essayé plusieurs fois en Écosse, semble y avoir laissé les plus fâcheux souvenirs. Il n'y a qu'une voix pour le condamner : M. Laurie dans le *Dick bequest*, la Commission dans ses *Rapports*, et les témoins dans leurs dépositions, sont d'accord pour soutenir qu'aux yeux du peuple ce qui ne coûte rien n'a aucune valeur.

[1] Séance du Corps législatif du 2 mars 1867 : discours du Ministre de l'instruction publique.

CHAPITRE VI.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

En intitulant ainsi le présent chapitre, nous faisons une concession aux habitudes françaises, car, nous le répétons[1], il n'y a pas en Écosse une ligne de démarcation bien tranchée entre l'instruction primaire et l'enseignement secondaire. Nous classons donc ici simplement sous ce dernier titre les *écoles urbaines* (*burgh schools*), qui ne se distinguent des *écoles rurales* ou paroissiales dont nous venons de parler que par le développement plus complet donné aux langues anciennes, et par l'adjonction de certaines branches d'enseignement trop coûteuses pour les habitants des campagnes.

La *burgh school* est une école fondée ou au moins subventionnée par le conseil municipal d'une ville, sans le concours de l'État. Dans ces conditions, elle peut être : une « école de grammaire » (*grammar school*), si elle se borne absolument à l'enseignement du latin et du grec; une « haute école » (*high school*), si elle est censée donner un développement plus complet que la précédente à l'enseignement de ces langues; enfin une *academy*, si aux langues anciennes on ajoute les sciences, les langues vivantes et les arts d'agrément. Disons néanmoins que ces distinctions tendent fort à disparaître aujourd'hui : il n'y a plus en réalité de *grammar school;* celles qui en gardent le titre ont élargi le cadre de leur enseignement, en cédant à la pression des nouveaux besoins de la société actuelle, et les *high schools* se confondent plus ou moins avec les *académies*. Les *académies* proprement dites, enfin, fonctionnent aussi comme « écoles des classes moyennes » (*middle class schools*), ayant

[1] Voir la seconde partie de ce rapport, c. II, p. 404, 409 et suiv.

quelque analogie avec nos écoles secondaires spéciales[1]. D'un autre côté, un certain nombre de *burgh schools* dépassent de fort peu le niveau de l'école paroissiale.

En étudiant l'enseignement en Écosse, on ne tarde pas à s'apercevoir d'une singulière négligence à l'égard du terrain intermédiaire entre l'université et l'école paroissiale. Cette dernière a eu l'honneur d'une infinité de rapports et de discussions passionnées : les universités, de leur côté, ont été, deux fois au moins dans ce siècle, l'objet d'enquêtes approfondies, mais les *burgh schools*, les *middle class schools*, paraissent n'avoir jamais attiré l'attention. Nous n'aurions pas, à l'appui de cette assertion, notre propre expérience, que la preuve nous en serait fournie par le passage suivant d'un article anonyme :

« Nos dernières statistiques montrent qu'en Écosse il y a environ 600,000 enfants recevant une éducation quelconque... La plupart d'entre eux fréquentent les écoles paroissiales, les écoles inspectées et d'autres du même genre, plus ou moins sous la garantie de quelque corps public ou quasi-public. Mais de tous ces 600,000 enfants il y en a au moins 100,000 appartenant à ce que l'on appelle les *classes moyennes*. Qu'a-t-on fait pour eux? En fait d'écoles publiques, nous n'avons que 88 *burgh schools*, et 20 ou 30 autres d'une espèce analogue. Les « Livres bleus » du Conseil privé font connaître qu'un nombre assez considérable de ces *burgh schools* ne sont que des écoles élémentaires dans l'acception ordinaire de ce terme. Voilà donc tout ce qu'a fait le public pour l'éducation des classes moyennes. Nous avouons volontiers, d'un autre côté, qu'il y a çà et là quelques écoles privées excellentes, parfaitement pourvues des meilleurs maîtres, et dirigées d'après les principes les plus éclairés. Maintenant, en admettant que tous les établissements cités fassent bien leur travail, il n'en reste pas moins 70,000 où

[1] Le terme *middle class school* n'a pas le même sens pour tout le monde. M. Laurie appelle ainsi une école où l'on prépare la jeunesse pour l'université. (*Dick bequest*, p. 125.) Dans ce cas, toute *burgh school* serait *middle class*.

80,000 enfants de la classe moyenne, fréquentant des écoles qui n'offrent aucune garantie[1]. »

De l'aveu donc des Écossais eux-mêmes, on s'est fort peu occupé de l'enseignement que recherchent les classes moyennes, et le nombre des écoles qui leur sont destinées est absolument insuffisant. Le même écrivain anonyme que nous venons de citer, nous dit que, à part les chefs d'établissements privés, les professeurs qui y enseignent sont loin d'être à la hauteur de leur tâche, et se recrutent le plus souvent dans le rebut des écoles normales, ou bien, s'il s'agit d'une ville universitaire, parmi les étudiants, qui prêtent leur service à raison de 15 à 21 shillings par mois pour chaque heure de classe par jour (70 à 95 centimes par heure), et sont toujours pressés de retourner à l'université suivre leurs cours.

Bref, pour l'instruction primaire, des garanties de capacité surabondantes exigées par l'État; pour l'instruction secondaire, assez souvent aucune; et, lorsqu'il y en a, elles sont ignorées de la législation.

Hâtons-nous d'ajouter que, grâce à l'action éclairée des municipalités actuelles et de diverses sociétés organisées par la noblesse et par la haute bourgeoisie, l'Écosse possède aujourd'hui quelques colléges dont elle peut à bon droit s'enorgueillir; et qu'en général la plupart de ses *burgh schools* ont subi des améliorations notables, surtout depuis une trentaine d'années. Elles souffraient autrefois de l'état de désorganisation où se trouvaient les municipalités, dont elles dépendaient, à l'époque où fut nommée la Commission chargée d'examiner la situation de ces corps. Le rapport de cette Commission imprimé en 1835 renferme à ce sujet des pages fort instructives.

Ainsi, pour ne citer que les cas les plus frappants, la municipalité d'Édimbourg, se trouvant insolvable à cette époque, n'avait su trouver d'autre moyen pour sortir d'embarras, que celui de

[1] Voir le *Museum*, art. *Middle class education in Scotland;* numéro de février 1867, p. 401 et 402.

détourner certains legs de leur destination primitive, dans un pays où partout le droit de tester est absolu. Voici, en propres termes, le témoignage de la Commission à ce sujet :

« Il résulte des dépositions ci-dessus que, dans tous les cas où la municipalité (*the magistrates*) avait entre ses mains l'administration exclusive d'une institution charitable, elle en a détourné les ressources, et a sacrifié les intérêts de la fondation aux nécessités ou à la convenance de la corporation [1]. »

Et plus loin :

« Lorsqu'en 1832 le conseil de la ville vendit les rentes constituant le legs du docteur Bell, pour en employer le produit dans les droits sur la bière, il a trahi de propos délibéré la confiance que lui avait accordée le testateur [2]. »

A Banff, la municipalité appliqua à la construction de l'hôtel de ville et de la prison un legs de 1,000 livres sterling (25,000 fr.), laissé par le général Smith, de Bombay, pour un hôpital [3].

Ces exemples de mauvaise administration municipale n'étaient pas exceptionnels, tant s'en faut, à l'époque dont nous parlons. Quant aux écoles urbaines, on vivait souvent au jour le jour. A Leith, l'école n'avait pas de règlement écrit; même défaut à Kirkwall, dans les Orcades. A l'égard d'Inverness, aujourd'hui fort judicieusement réorganisée, les commissaires de 1835 s'expriment ainsi :

« Il a été impossible de constater le nombre d'élèves qui ont suivi l'école pendant les dernières dix années, ou même pendant une année quelconque, ou un temps moindre; car, puisqu'il n'y a pas d'année scolaire (*session*) fixe, le nombre des élèves change constamment, et le maître n'a pas même pu nous donner la moyenne probable annuelle [4]. »

Une pareille déclaration n'a pas besoin de commentaires.

A Banff, déjà nommé, même négligence : on n'a pas tenu de

[1] *Municipal Corporations Commission* (*Scotland*), *Local Rep.* part I, p. 291.

[2] *Ibid.* p. 292.

[3] *Ibid.* p. 109.

[4] *Ibid.* part II, p. 110.

listes d'élèves; mais au moins on *suppose* que le nombre s'en est élevé d'environ 80 ou 90 à 150. Les filles pouvaient être au nombre de 30 à 40[1].

En lisant de pareilles choses, on se demande comment le professeur, qui encaissait la rétribution scolaire pour son propre compte, pouvait tenir son livre de caisse. Et pourtant à Banff on était assez soucieux de la prospérité de l'école pour nommer le professeur au concours, ce qui ne se faisait pas ou presque pas ailleurs.

Heureusement c'est là de l'histoire ancienne; mais elle est pleine d'utiles enseignements pour ceux qui savent les recueillir. Revenons à ce qui se passe aujourd'hui.

Nous avons vu qu'en Angleterre le *head-master* jouit le plus souvent d'un pouvoir illimité. A Eton on ne change pas même un livre de classe sans la permission du *provost;* à Harrow, le *head-master* peut en un clin d'œil anéantir la tradition la plus vénérée; l'excellence de Rugby est l'œuvre hardie d'un Arnold. En Écosse, il en est tout autrement : à de fort rares exceptions près, le chef de l'établissement, qui porte le titre de recteur (*rector*), ne régit que sa propre classe, et n'a sur ses collaborateurs aucune espèce d'autorité. C'est à tel point qu'à Glasgow il n'y a pas de recteur du tout; il est vrai que c'est le seul exemple de ce genre dont nous ayons connaissance.

« Je pourrais, nous disait le révérend W. Barrack, recteur de l'école de grammaire d'Aberdeen, faire amicalement des observations à un professeur sur son enseignement, sur la tenue de sa classe, sur quelque innovation que je désirerais introduire; mais il serait parfaitement libre de ne pas m'écouter : ce serait par pure amitié personnelle qu'il discuterait l'affaire avec moi, et il n'y donnerait suite qu'autant que cela lui conviendrait. »

Généralement, le professeur qui porte le titre de *recteur* se charge des classes supérieures de grec et de latin : c'est là ordinai-

[1] *Local Rep.* part I, p. 109.

rement son unique privilége dans l'enceinte de l'école. Au dehors, il est la personne officielle qui correspond avec les autorités.

Nous avons dit[1] qu'en Écosse le système mixte, celui qui réunit dans la même classe des garçons et des filles, ne se rencontrait pas exclusivement dans les écoles paroissiales : il existe, nous le savons, dans les écoles normales; les *burgh schools* n'en sont pas exemptes non plus. Celles qui se donnent le titre de *grammar schools* ne reçoivent à la vérité que des jeunes gens; mais la *high school* de Dundee, par exemple, malgré son titre, est aussi ouverte aux filles.

Dans toutes les *académies* dont nous avons connaissance, les deux sexes sont admis, mais ne se trouvent pas toujours réunis dans les mêmes classes. Ces écoles paraissent avoir pour caractère distinctif l'agglomération de plusieurs écoles en une seule. Lorsque, par exemple, dans une même ville il y avait une école de grammaire, une école de commerce et une école paroissiale, on les a amalgamées pour en faire une *académie*. Il n'y aurait donc là qu'une distinction purement administrative; et il est rationnel d'en conclure qu'au point de vue de l'enseignement, le nom donné à l'institution est une chose à peu près indifférente.

Dans tous les établissements sur lesquels nous avons des renseignements, excepté Glenalmond, aucune branche d'enseignement n'est obligatoire; les parents choisissent les cours que doivent suivre leurs enfants, et comme chaque matière est tarifée, tout père de famille règle sa dépense selon ses moyens. Il est vrai néanmoins que, malgré cette liberté théorique, ceux qui se destinent aux universités manqueraient leur but s'ils ne suivaient pas tous les cours exigés pour cette carrière.

En fait de croyance, la religieuse Écosse est, pratiquement, tout aussi libérale que l'Angleterre. Les enfants appartenant aux cultes dissidents sont dispensés de l'enseignement religieux.

[1] Voir ci-dessus, p. 412.

Certains caractères distinctifs des écoles publiques anglaises manquent totalement dans celles de l'Écosse. Le *fagging*, par exemple, cette coutume dont nous avons assez fait ressortir les déplorables effets au chapitre IX de notre première partie, et dont la Commission anglaise approuve le maintien, avec quelques restrictions sans doute, est entièrement inconnu en Écosse. Le système tutorial, dont nous avons, au chapitre XVIII de la même partie, discuté les avantages et les inconvénients, ne se retrouve pas au delà du Tweed. Enfin le goût pour les jeux athlétiques, si prononcé en Angleterre, ne nous fournira pas un chapitre dans la présente partie de notre rapport. Toutes les écoles secondaires d'Écosse, excepté celle de Glasgow, à cause de sa situation, sont munies de terrains plus ou moins vastes pour la récréation des élèves; mais comme les pensionnats sont fort rares, les enfants, qui rentrent ordinairement chez eux aussitôt après les classes, ne profitent pas beaucoup de cet avantage.

Nous n'avons pas rencontré en Écosse, dans les écoles publiques au moins, ces *debating societies* et ces journaux d'élèves si fréquents en Angleterre, et dont nous avons longuement parlé aux pages 158 et suivantes. Nous ne les avons pas regrettés, car il nous semble qu'il n'est pas plus désirable de transformer avant le temps des enfants en hommes que de faire des paysans latinistes.

CHAPITRE VII.

RÉGIME FINANCIER DES ÉCOLES SECONDAIRES. — ANCIEN SYSTÈME.

A l'époque de la Réformation en Écosse, les seigneurs profitèrent de l'occasion pour s'emparer de tous les biens de l'ancienne Église; et dans ces temps de convulsions politiques et de discordes civiles, il n'y eut pas de pouvoir assez fort pour les en déposséder[1]. Ce fut en vain que John Knox tonna, du haut de sa chaire, contre cette spoliation, en réclamant pour les ministres de la nouvelle croyance les riches propriétés foncières jadis attachées aux abbayes et aux couvents. Son parti avait besoin du concours de la noblesse, et celle-ci ne le lui accorda qu'à la condition de garder scrupuleusement ce qu'elle avait pris sans scrupule.

Nous avons vu ailleurs[2] que, si les réformateurs demandaient ces biens, ce n'était pas seulement pour subvenir aux frais du culte national, mais aussi pour établir sur des bases solides et permanentes un vaste système d'instruction secondaire aussi bien que primaire sur toute l'étendue du royaume. Si on les eût écoutés, l'Écosse aurait aujourd'hui un ensemble d'écoles peut-être plus richement, et sans contredit beaucoup moins capricieusement dotées que ne le sont les anciens colléges d'Angleterre.

Mais ce n'est pas seulement à la rapacité de l'ancienne noblesse qu'on doit attribuer l'absence en Écosse d'écoles munies d'amples revenus; dans beaucoup de cas la faute en retombe sur l'incroyable incurie des municipalités. La France aurait à fouiller bien loin dans son passé pour y trouver des cas de mauvaise administration pareils à ceux que nous avons cités dans les pages précédentes : sous ce rapport, l'Écosse serait moins embarrassée. Paisley, ville du Ren-

[1] Tytler, *History of Scotland*, t. VI, p. 210 et 211. — Voir aussi Robertson, Maitland, etc.. — [2] Page 401.

frewshire très-importante aujourd'hui, va nous en fournir un nouvel exemple. En 1576, Jacques VI eut la bonne pensée d'y fonder une école et de la doter d'une terre dont le revenu annuel s'élevait alors à 300 livres écossaises (625 francs), et qui aurait pu produire aujourd'hui au moins 7,500 francs par an. Or qu'est-il arrivé? Avec une négligence que l'on pourrait croire calculée, la municipalité laissa cette propriété se confondre avec les siennes; on y bâtit diverses rues, et, lorsqu'en 1841 la ville fit faillite, il fut impossible de retrouver l'ancienne délimitation des terres de l'école. L'affaire fut arrangée par une loi qui imposa à la ville la charge de payer à l'école 625 francs par an, montant de l'ancien revenu, et de fournir et maintenir en bon état une maison pour le recteur[1].

Le désordre chronique dont la plupart des municipalités écossaises offraient l'exemple, il y a trente ans encore, explique assez un fait pareil, qui ne devait pas alors être isolé. Lorsqu'on voit se produire une incurie si incroyable, on est tenté de se demander si la décentralisation possède réellement les vertus qu'on lui prête. Pour lui accorder l'admiration qu'elle trouve de l'autre côté du détroit, il ne serait peut-être pas hors de propos d'exiger de nos voisins quelques preuves matérielles des avantages qu'ils en retirent. Tout ce que nous avons entendu dire jusqu'ici en sa faveur se réduit à ceci : que, lorsqu'un abus est arrivé à son comble et qu'il a fait autant de mal qu'on pouvait raisonnablement en espérer, on a réussi, non sans peine, à s'en débarrasser.

Quoi qu'il en soit, les réformes salutaires accomplies en Écosse ont exercé une heureuse influence sur l'état de ses écoles secondaires. Nous pouvons à leur égard suivre en quelque sorte le même ordre que nous avons adopté relativement à l'Angleterre, et ne parler ici que de l'organisation ancienne, en réservant l'organisation moderne pour le chapitre suivant.

[1] Lettre du 11 mai 1867, du docteur Brunton, recteur actuel.

La *burgh school* proprement dite doit évidemment, dans la plupart des cas, son origine à l'insuffisance des écoles paroissiales, dont les ressources étaient trop restreintes pour leur permettre de se donner des professeurs spéciaux et de se procurer le matériel nécessaire pour un enseignement complet. Les municipalités, reconnaissant cette insuffisance, commencèrent par accorder des subventions aux écoles de ce genre qui se trouvaient établies dans leurs villes respectives. En augmentant leurs ressources, on leur accordait le titre de *burgh school*, ou, en d'autres termes, d'école subventionnée par la ville. De là ces institutions dépendant à la fois de la municipalité et de la paroisse.

C'est ainsi qu'à Inverkeithing, dans le comté de Fife, où l'école revêt cette double qualité, les maîtres sont nommés conjointement par le conseil municipal, pour prix de la subvention qu'il donne, et par les *heritors* ou propriétaires fonciers de la paroisse, parce qu'ils sont légalement taxés pour le maintien d'une école paroissiale. Il en est de même à Jedburgh, ville de 5,000 âmes, dans le comté de Roxburgh, où le recteur de l'école reçoit 33 l. 16 s. 4 p. (845 fr. 40 cent.) de la ville, et 8 l. 6 s. 8 p. (208 fr. 30 cent.) de la paroisse, ce qui lui fait un total de 1,053 francs 70 centimes, plus la maison à laquelle il a droit comme instituteur paroissial, et dont le loyer peut être évalué à 250 francs environ par an[1].

Mais une rétribution fixe, même de 1,300 francs, ne saurait être une rémunération suffisante pour un chef d'établissement : aussi lui abandonne-t-on ordinairement les rétributions scolaires, dont le tarif est déterminé, ou tout au moins agréé, par la municipalité.

Comme aucune branche de l'enseignement n'est obligatoire, ainsi que nous l'avons dit, chaque matière est taxée à une certaine somme.

Voici, par trimestre, le tarif de Campbeltown, dans le comté

[1] *Scotl. Munic. Comm.* part II.

d'Argyle, ville où le recteur est aussi instituteur paroissial, mais avec l'anomalie de ne relever que de la municipalité :

Pour l'anglais et l'enseignement grammatical....	5s 0p	(6f 25c)
Pour l'anglais, l'écriture et l'arithmétique.....	6 0	(7 50)
Pour le latin, l'anglais et la grammaire (première année).....	7 6	(9 25)
Pour le latin, le grec, la géographie, les mathématiques et la tenue des livres.....	10 6	(13 10)
Pour le français, la composition anglaise (style) et une autre matière quelconque.....	12 0	(15 00)

On voit que les matières sont groupées selon les exigences qui se rencontrent le plus fréquemment chez les parents.

Ceux qui voudraient se composer un groupe de connaissances à part, cas fort improbable, auraient à traiter de gré à gré.

Dans l'école dont nous parlons, le recteur n'a qu'un traitement fixe de 428 francs. En supposant cent élèves, et en prenant la moyenne de ces différents prix, 10 francs environ par trimestre, les appointements du recteur présenteraient un total de 3,428 francs. Mais de cette somme il lui reste encore à prélever une rétribution fixe pour un second maître dont il ne saurait se passer, dans l'hypothèse d'une population de cent élèves; de sorte que son traitement net doit se réduire à 2,200 francs environ, chiffre que nous pouvons, sans crainte de trop nous tromper, adopter comme le *minimum.*

Il y a des cas où la municipalité, vu l'insuffisance de ses moyens, n'accorde aucun traitement fixe, et laisse le personnel de l'école se tirer d'affaire avec l'éventuel, en fournissant toutefois le local pour l'école. A Crail, par exemple, dans le comté de Fife, le chef de l'école a bien 12 livres sterling (300 francs) comme instituteur paroissial, mais comme recteur il n'a rien en dehors de la rétribution scolaire, qui varie entre 5 shillings et la moitié de cette somme par élève et par trimestre. A Hamilton, dans le comté de Lanark, le chef de l'école ne jouissait en 1835 d'aucun trai-

tement ni comme recteur ni comme instituteur paroissial, parce que son prédécesseur était encore vivant[1]. Singulier moyen d'assurer une retraite à un ancien serviteur!

A Forfar, dont l'école de grammaire est une *burgh school*, sans être paroissiale, la municipalité en nomme les deux maîtres : le premier a un traitement de 30 livres sterling, l'autre n'en avait pas en 1835, parce qu'il était aussi secrétaire de la session (*session clerk*), les émoluments de cette charge, joints à la rétribution scolaire, devant suffire pour les deux fonctions[2].

Cet aperçu, en partie rétrospectif, servira à donner une idée de ce qu'étaient à peu près toutes les *burgh schools* il y a un siècle, de ce qu'étaient un grand nombre d'entre elles en 1835, et de ce que sont encore celles des petites localités.

Mais, à côté des municipalités obérées, et forcées de subvenir aux besoins de l'instruction publique par de petits moyens dont l'opportunité devait souvent paraître fort contestable, il y en a eu d'autres qui, favorisées par une bonne position géographique ou politique, ou mieux administrées que leurs sœurs, ont pu entrer dans une voie plus large, et ne pas se mettre à la remorque de leurs écoles paroissiales. Sans parler ici des *high schools* d'Édimbourg et de Glasgow, qui réclament chacune un chapitre à part, la plupart des *burgh schools* sont entièrement distinctes des écoles paroissiales, et maintenues exclusivement par les villes où elles se trouvent. Citons-en quelques-unes :

Lanark, ville de 7,900 âmes, chef-lieu de comté. La municipalité nomme le recteur et son aide : le premier a 1,000 francs d'appointements fixes, le dernier 500 francs. Le tarif des rétributions scolaires est fixé par le conseil municipal, et ne diffère pas essentiellement de celui déjà cité. Nombre d'élèves, cent environ.

Dunbar, dans le comté de Haddington. Cette ville a une école de grammaire et une école de mathématiques. Elle donne 42 livres

[1] *Scotland Munic. Comm.* part II. — [2] *Ibid.* part II.

sterling (1,050 francs) au recteur de la première, et 36 livres sterling (900 francs) au maître de la seconde.

Peebles, ville de 2,900 âmes, chef-lieu. Le recteur de l'école de grammaire a un traitement fixe de 250 francs, plus une maison avec jardin, assez grande pour lui permettre d'y tenir un bon pensionnat. L'école compte cent élèves environ.

Nous pourrions de même citer les écoles de Brechin, Stirling, Anstruther, Dumbarton, Inverary, etc. qui toutes se trouvent à peu près dans les mêmes conditions et sous l'autorité (*patronage*) des municipalités.

La position de l'école de Dunfermline, ville de 21,000 âmes, est un peu différente. La nomination de ses professeurs appartient de droit au marquis de Tweeddale, mais il est d'usage que ce gentilhomme nomme toujours une personne recommandée par le conseil municipal. Le traitement fixe du recteur est de 565 fr. 60 cent., intérêt d'une somme laissée à l'école par la reine Anne. La ville ne contribue donc en rien au maintien de l'établissement. Le recteur a une centaine d'élèves, son adjoint en a soixante environ; chacun d'eux touche les rétributions scolaires des élèves qu'il reçoit. Le recteur prend 35 francs par an et par élève pour le latin, la même somme pour la géographie, et autant pour les mathématiques : un élève qui apprendrait ces trois matières à la fois payerait donc 105 francs. La langue française et l'arithmétique, enseignées aussi par le recteur, se payent 25 francs chacune; de sorte qu'en moyenne le traitement du recteur peut s'élever à 7,000 francs environ.

L'adjoint (*usher*) prend par an 22 fr. 50 cent. pour l'écriture, 20 francs pour l'anglais, 42 fr. 50 cent. pour les deux ensemble, et 30 francs pour la grammaire et pour l'écriture réunies. La moyenne de ce tarif, dans l'hypothèse de soixante élèves, donnerait pour le traitement de ce professeur 1,750 francs à peu près.

CHAPITRE VIII.

RÉGIME FINANCIER DES ÉCOLES SECONDAIRES. — NOUVEAU SYSTÈME.

« Nous avons actuellement, dit le *Perthshire Courier* du 18 juillet 1865, un nombre très-considérable d'écoles séparées et indépendantes..... Chacune de ces écoles est bien pourvue de maîtres. Dans toutes on enseigne absolument et précisément les mêmes choses. Les unes appartiennent à une Église, d'autres à une autre, et il y en a même qui n'appartiennent à aucune. Quelle que soit l'Église, toute l'économie des écoles est identique. Eh bien, pourquoi alors maintenir isolées toutes ces institutions et garder huit ou dix états-majors de maîtres à si grands frais? Si on les réunissait en une seule, la dépense en serait notablement amoindrie, et le travail pratique de l'enseignement pourrait être grandement amélioré. Appliquez-y le principe de la division du travail, et vous en verrez aussitôt ressortir tous les avantages et toute l'économie qui en découlent nécessairement. »

Si nous citons cet article, ce n'est pas seulement parce qu'il nous trace un tableau fidèle de l'état de l'enseignement dans la célèbre ville de Perth, mais aussi parce que la pensée qui y est exprimée a trouvé son application depuis bien des années dans les établissements remarquables auxquels on a donné en Écosse le nom d'*académies*.

Nous avons vu les municipalités vivement préoccupées de la nécessité d'élargir pour les classes moyennes le cercle des études, mais contraintes d'un autre côté, par l'état obéré de leurs finances, à se renfermer dans les limites de la plus stricte parcimonie. Dans ces conditions, il devenait fort difficile de recruter le personnel de l'enseignement parmi les hommes qui présentent des garanties de haute capacité, et les classes aisées pouvaient dès lors ne pas

toujours trouver dans l'instruction offerte par les écoles urbaines ce cachet de supériorité qu'elles recherchaient pour leurs enfants. Les écoles paroissiales faisaient du reste, jusqu'à un certain point, concurrence aux villes; d'un autre côté, les sectes dissidentes et même les particuliers fondaient de nouvelles institutions, attirant à elles des élèves qui auraient pu grossir le chiffre de ceux des *burgh schools*, de sorte que celles-ci traînaient dans plusieurs endroits une chétive existence. La concurrence ne tend pas à élever le niveau des études; et lorsque l'enseignement passe à l'état de marchandise de détail, on s'explique un mot cruel du professeur Blackie, d'Édimbourg, un des hommes les plus spirituels de notre époque, et en même temps helléniste distingué : « C'est à peine, disait-il, si en Écosse un professeur, même d'université, est regardé comme un *gentleman*. »

Il y a dans ce reproche adressé à la société moins d'exagération qu'on ne pense.

Les causes indiquées ayant créé cette situation si exactement décrite par le *Perthshire Courier*, il arriva ce que l'on attend toujours patiemment de l'autre côté du détroit : le mal finit par se guérir lui-même, c'est-à-dire que l'on obtint dans le courant d'un demi-siècle ce qu'une sage administration centrale aurait pu faire en six mois. Des personnes influentes se sont associées, elles ont souscrit des capitaux et invité les conseils municipaux à se rallier à elles. « Vous reconnaissez votre insuffisance, leur ont-elles dit; vous dépensez sans profit des sommes qui, toutes petites qu'elles sont, deviennent pour vous une cause de gêne; eh bien, ces sommes, versez-les dans notre caisse : elles augmenteront nos ressources, elles concourront à la création d'un vaste établissement d'instruction publique, et elles vous donneront droit à être représentés dans le conseil des directeurs de notre *académie*, à laquelle vous donnerez ainsi le caractère d'une *burgh school*, et qui absorbera cette foule de petites écoles qui se font concurrence entre elles sans nul profit pour le public. »

Cet appel fut entendu, et l'Écosse peut aujourd'hui à bon droit s'enorgueillir de ces belles institutions, précieux ornements de ses villes principales. Disons en passant, pour en faire bien comprendre l'organisation, que les conseils municipaux (*town-councils*) des grands centres se composent en Écosse du *provost* ou maire, de deux à quatre *bailies* ou assesseurs, et d'un nombre de conseillers proportionné à l'importance de la ville. Celle d'Édimbourg, par exemple, en a trente-trois en tout. Dans les petites villes il n'y a souvent pas de *provost :* on le remplace par un ou deux *bailies.*

Or le *provost* et les *bailies* sont ordinairement membres-nés du conseil dirigeant de l'*académie;* quelquefois même le *sheriff* (préfet) du comté en est le président *ex officio.* Nous essayerons de mettre en évidence dans les exemples suivants les diversités qui se rencontrent dans le régime administratif des différentes *académies.*

A Dundee, ville de 91,500 âmes, l'*académie*, qui s'appelle aussi la *haute école* (*high school*), est régie par un conseil de vingt directeurs, *indépendant de la municipalité*[1], mais qui n'en renferme pas moins dans son sein le *provost* et les quatre *bailies*, avec cinq autres membres élus par le conseil municipal. Les dix autres membres sont élus par la société des souscripteurs, parmi lesquels se trouve la municipalité elle-même, puisqu'elle verse dans la caisse de la société la somme annuelle de 339 liv. sterl. (8,475 fr.), montant de ce qu'elle payait autrefois comme subvention aux écoles aujourd'hui fusionnées avec l'*académie.* Cette dernière dispose en outre de deux bourses à l'université de Saint-Andrews, de 4 livres sterling 16 shillings chacune, provenant de la *mortification* (donation) Guild[2].

A Arbroath, dans le comté de Fife, la *burgh school* a été transformée : la municipalité, le doyen des maîtrises (*dean of guild*) et le

[1] Le conseil est indépendant en ce sens qu'aucune mesure scolaire votée par la municipalité n'aurait force de loi dans l'école sans la sanction du conseil de celle-ci.

[2] *Scotl. Munic. Comm.* part 1, p. 233.

syndic du commerce (*convener of the trades*) n'ont plus, comme faisant partie du conseil de direction nommé par les sociétaires, que le droit du vote dans l'élection des professeurs[1].

Leith, qui est le port maritime d'Édimbourg, possède une *high school*, dont le conseil se compose d'abord des membres nommés par la *kirk session*, ou assemblée paroissiale, puis des fidéicommissaires spéciaux de l'école, enfin de ceux de la donation Bell dont nous aurons à parler plus loin. Il y a donc ici agglomération de trois pouvoirs distincts.

Inverness, chef-lieu de comté et ville de près de 17,000 âmes, possède une des *académies* les plus importantes de l'Écosse. La charte royale par laquelle elle fut *incorporée*, c'est-à-dire constituée personne morale capable d'ester en justice, date de 1792; mais on a pu voir au chapitre VI, que même en 1835 elle était encore fort mal organisée. Aujourd'hui cette *académie royale*, car tel est le titre que lui accorde sa charte, peut être regardée comme un modèle dans son genre. Son conseil dirigeant se compose du *provost*, des quatre *bailies*, du doyen des maîtrises (*dean of guild*), du vice-shérif et du modérateur de la presbytérie *ex officio*. Les souscripteurs ayant versé 2,500 francs sont directeurs perpétuels, qualité transmissible aux héritiers; ceux qui n'ont souscrit que la moitié de cette somme sont directeurs à vie. La ville verse dans la caisse de cet établissement une somme annuelle de 80 liv. ster. (2,000 fr.) plus 1,000 francs pour le traitement d'un professeur de musique.

Ces exemples suffisent pour donner une idée assez juste de l'organisation administrative de ces sortes d'écoles. Quant à leur système financier, elles peuvent se diviser en deux catégories.

La première comprend celles où les professeurs reçoivent un traitement fixe de la caisse de l'*académie*, qui à son tour perçoit toutes les rétributions scolaires.

Dans la seconde au contraire, chaque professeur perçoit les

[1] *Scotl. Munic. Comm.* part I, p. 5.

rétributions scolaires des élèves de sa classe, et quelquefois aussi un traitement fixe : c'est le système ancien.

A la première catégorie appartiennent les *académies* de Greenock et d'Inverness.

La seconde comprend les *académies* de Dundee, Montrose, Paisley, Perth.

Dans le premier cas, à Greenock par exemple, les traitements sont réglés de la manière suivante :

Traitement du recteur	300l (7,500f)
——— du maître classique	230 (5,750)
——— du maître d'anglais	230 (5,750)
——— du maître de français et d'allemand	150 (3,750)
——— du maître d'écriture	120 (3,000)
——— du maître de dessin	80 (2,000)
——— des adjoints, au plus	90 (2,250)

Tous ces traitements sont généralement calculés d'après le temps employé par le professeur; les rétributions scolaires perçues par la caisse de l'établissement ne sont pas réglées par matières d'enseignement, mais par année. Ainsi, dans le cours élémentaire, on paye, par trimestre :

Dans la 1re année, pour l'anglais	0l 10s 6p (13f 10c)
Dans la 2e année, pour l'anglais et l'écriture	1 0 0 (25 00)
Dans la 3e année, pour l'anglais, l'écriture et l'arithmétique	1 7 0 (33 75)
Dans la 4e année, pour l'anglais, l'écriture, l'arithmétique, plus le dessin élémentaire	1 12 0 (40 00)

Après le cours élémentaire, il y a bifurcation : l'enseignement *classique* se paye ainsi qu'il suit, par trimestre :

Dans la 1re année, pour l'anglais, le latin, l'écriture, l'arithmétique et le dessin	2l 5s (56f 25c)
Dans la 2e année, pour *id.*	2 5 (56 25)

Dans la 3e année, pour l'anglais, le latin, l'écriture, l'arithmétique, le dessin et le grec..... 3l (75f)
Dans la 4e année, pour *id*..... 3 (75)
Dans la 5e année, pour *id.*, plus les mathématiques..... 3 (75)

Inutile de dire que ces différentes matières, qui se répètent chaque année, sont convenablement graduées. L'enseignement *moderne* parallèle au précédent est soumis exactement à la même échelle de prix, pour chaque année; mais pour les matières suivantes :

La 1re année, comme ci-dessus;
La 2e année, le programme de la 1re année, plus le français;
La 3e année, le programme précédent, plus les mathématiques et l'allemand;
La 4e année, comme la 3e;
La 5e année, comme la 3e, plus la tenue des livres.

Les matières sont de plus en plus développées chaque année, comme dans le cas précédent.

C'est là le tarif ordinaire, accepté par la plupart des parents. On voit que, dans le cours élémentaire, l'éducation d'un élève coûte en quatre ans 447 fr. 40 cent., et que, s'il continue pendant cinq ans encore dans le cours supérieur, soit classique, soit moderne, il dépensera, dans cet espace de temps, 1,687 fr. 50 cent., soit, en neuf années, un total de 2,135 francs pour une instruction complète.

Mais dans un pays où tout est facultatif, il ne suffit pas de régler en bloc le cours d'instruction : il faut que chaque matière soit tarifée séparément, afin que les parents puissent choisir. Voici, par exemple, le tarif fixé, pour chaque trimestre, par l'académie de Greenock :

1. L'anglais (classes élémentaires)..... 13f 10c
2. ——— (classes supérieures)..... 18 75
3. L'arithmétique..... 13 10

4. L'écriture (avec fournitures)		13f 10c
5. La tenue des livres		13 10
6. Les mathématiques		18 75
7. Le dessin (classe élémentaire)		6 25
——— (classe supérieure, une heure par semaine)		13 10
——— (classe supérieure, deux heures par semaine)		18 75
——— (esquisses d'après nature)		26 25

Il y a diminution pour plusieurs enfants d'une même famille. Les heures sont arrangées suivant la convenance des élèves. Il y a aussi des classes de dessin supplémentaires matin et soir.

8. Le latin	chacun..	18f 75c
9. Le grec		
10. Le français		
11. L'allemand		
12. La musique (cinq leçons par semaine, par une dame, pour les commençants)		26 25
La musique (deux fois par semaine, une demi-heure chaque fois, par une dame, pour les élèves avancés)		26 25
La musique (trois fois par semaine, comme ci-dessus)		39 40
La musique (deux fois par semaine, par un professeur, leçons d'une demi-heure)		39 40
La musique (deux fois par semaine, par une dame, et une fois par un professeur, leçons d'une demi-heure)		52 50
13. La danse		52 50
14. Le chant en classe		3 10
15. Droit d'immatriculation pour l'année scolaire		3 10

Il est facile de voir, du reste, en comparant ce tarif avec les programmes ordinaires aux pages 455, 456, que ces derniers reviennent à beaucoup meilleur marché que les classes choisies *ad libitum*.

Pour donner un exemple d'une académie où chaque professeur reçoit un traitement fixe, et de plus un éventuel formé des rétributions scolaires de ses élèves, nous choisirons celle de Paisley, une des plus importantes.

Le recteur a un fixe de 150 livres st. (3,750 fr.) plus une bonne maison d'habitation.

Le professeur d'anglais a 200 livres st. sans maison (5,000 fr.).

Le professeur commercial a 250 livres st. (6,250 fr.) sans maison.

Chaque adjoint (payé par le professeur titulaire) a 50 livres st. (1,250 fr.).

Voici maintenant le tarif des rétributions scolaires par trimestre :

1.	L'anglais (classe élémentaire)		6f 25c
2.	——— (classe intermédiaire)		9 35
3.	——— (classe supérieure)		11 25
4.	L'écriture		6 25
5.	L'arithmétique		6 25
6.	L'écriture et l'arithmétique		9 35
7.	La tenue des livres		9 35
8.	Les mathématiques		9 35
9.	Le latin	chacun	13 10
10.	Le grec		
11.	Le latin et le grec		
12.	Le français		
13.	L'allemand		
14.	L'italien		
15.	Travail industriel		2 50
16.	L'enseignement privé, chaque matière		13 10
17.	Fournitures, feu, etc., en tout		2 50

En comparant ce tarif avec celui de Greenock, on voit que le traitement fixe a pour effet de faire baisser le montant des rétributions; mais il est probable qu'en général le revenu des professeurs sous les deux régimes monte à peu près à une même somme annuelle.

Toutes les académies sur lesquelles nous avons des renseignements sont des externats : elles n'ont pas de système tutorial comme en Angleterre; mais les professeurs sont libres de tenir des pensionnaires, sans en avoir le privilége exclusif.

Les *houses* autorisées d'Eton et d'Harrow[1] sont inconnues en Écosse.

Le taux d'une pension s'élève ordinairement (par an) à 40 guinées (1,050 francs).

Les trousseaux et autres frais accessoires ne sont pas compris dans cette somme.

[1] Voir le chapitre v de la première partie de ce rapport.

CHAPITRE IX.

DOTATIONS EN FAVEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Nous avons vu au chapitre III que certains legs fort considérables laissés aux écoles paroissiales ont exercé sur elles une influence plutôt fâcheuse que favorable, en leur faisant franchir les limites raisonnables de l'instruction primaire, et en lançant dans cette carrière des hommes qui l'acceptent plutôt qu'ils ne la choisissent, n'y entrent que pour la quitter, et n'apportent par conséquent à leur tâche provisoire ni le goût ni le zèle essentiels au succès.

Nous n'en dirons pas autant des écoles secondaires. Leur but est généralement proportionné aux moyens de fortune dont peuvent disposer leurs élèves, et dès lors le luxe d'instruction qui messied aux écoles paroissiales n'est nullement déplacé dans les *burgh schools* des diverses dénominations.

Quoi qu'en puissent dire ceux qui rêvent une égalité de conditions contraire à la nature des choses, et par conséquent irréalisable, la société se trie d'elle-même et malgré eux, et demande pour chacune de ses couches un enseignement distinct et proportionné à ses besoins.

C'est ainsi que, parmi les nombreux bienfaiteurs que compte l'instruction en Écosse, les uns ont voulu favoriser les écoles primaires, d'autres ont porté leurs soins sur les écoles secondaires, d'autres enfin sur les universités. Ces deux dernières catégories se confondent même, jusqu'à un certain point, en ce sens que les uns ont voulu aider l'enfant au sein même de l'école, en fondant ce que nous appelons en France des *bourses*, les autres ont songé à leur faciliter le passage à l'université, par une rente temporaire annuelle, appelée *scholarship* en Angleterre et *college bursary* en Écosse.

Parmi les premières, nous pouvons citer celles de l'école de grammaire d'Aberdeen : elle en a vingt-six d'une valeur de 75 à 175 francs. L'académie de Montrose en a huit de la dotation Erskine pour l'éducation gratuite d'un nombre égal de jeunes gens indigents; celle de Dumfries en compte dix du même genre; celle de Greenock en a deux, etc.

Quant aux secondes, nous en trouvons deux à Dundee, de la valeur de 120 francs chacune, de la dotation Guild, pour l'université de Saint-Andrews; le collége de Glenalmond en a plusieurs de 400 à 500 francs; l'académie de Montrose en a une de 500 francs; Paisley en a douze de 625 francs, fondées par M. Duncan Wright, encore vivant; Dumfries en a plusieurs tenables aux universités pour un an seulement, et de la valeur de 300 francs, de 375 et de 450, et ainsi de suite.

Mais, en dehors de ces secours très-nombreux, il y a certaines dotations qui méritent, par leur caractère spécial, une mention particulière.

§ 1er. DOTATION CRICHTON.

Cette dotation, faite par le docteur Crichton de Friar's Carse, était d'une valeur de 100,000 livres sterling (2,500,000 francs). D'après la volonté du testateur, cette somme, confiée à la ville de Dumfries, devait être affectée à des œuvres de bienfaisance; mais comme, ainsi que nous l'avons vu, le respect pour les testaments a été longtemps un sentiment peu profond en Écosse, on conçut l'idée de se servir de la dotation Crichton pour fonder à Dumfries une université. La proposition était séduisante sans doute, les fonds étaient suffisants; et lorsqu'en 1835 on la soumit à la Commission d'enquête sur les municipalités écossaises, celle-ci donna son assentiment moral au projet. Mais, soit que l'on reconnût l'illégalité de cet emploi, soit qu'il y eût des réclamations, l'idée de l'université fut bientôt abandonnée, et la somme a été depuis employée à la construction d'une maison d'aliénés. Si nous en par-

lons ici, c'est uniquement parce que de ce même fonds on a réservé une rente annuelle de 120 livres sterling (3,000 francs) qu'on paye à l'académie de Dumfries pour l'éducation gratuite de dix élèves. La volonté du testateur a donc été en ceci scrupuleusement respectée.

§ 2. DOTATION MACKINTOSH.

Cette dotation, affectée à l'académie royale d'Inverness, provient d'un legs de 10,000 livres sterling (250,000 francs) laissé en 1809 par le capitaine Mackintosh of Farr, de la marine marchande des Indes, pour l'éducation gratuite des descendants des familles Farr, Holm, Dalmigavie et Kallachy, ou des collatéraux les plus proches, mais tous portant le nom collectif de *Mackintosh*.

Cette restriction a eu pour effet une accumulation de capital extraordinaire, le testateur s'étant probablement fait illusion sur le nombre des ayants droit à cette libéralité. En effet, fort peu de Mackintosh s'étant présentés, les 10,000 livres sterling étaient devenues en 1835 un capital de 24,911 livres sterling[1]. Le nombre d'élèves qui en profitaient à cette époque n'était que de *dix*, dont chacun coûtait par an 48 livres sterling (2,200 francs) en moyenne pour son entretien complet, instruction et soins médicaux compris. Il est assez curieux de constater qu'en 1866 le nombre d'élèves n'était encore que de *dix*, ce qui semblerait indiquer que les familles privilégiées sont restées stationnaires.

Laissera-t-on le capital s'accroître indéfiniment, ou demandera-t-on tôt ou tard l'intervention du parlement pour modifier les prescriptions du testament? Dans le premier cas le capital pourra atteindre 100,000 livres sterling avant la fin de ce siècle. Il est du reste géré par les grands fonctionnaires du comté et de la ville d'Inverness, qui en sont les fidéicommissaires.

[1] *Scotl. Munic. Comm.* part II.

§ 3. DOTATIONS BELL.

Il n'y a certes pas beaucoup d'exemples d'homme chez qui la conviction de l'excellence de leurs idées soit assez profonde pour les décider, au lit de mort, à en poursuivre la réalisation dans l'intérêt de tous, en privant leurs héritiers d'un superflu exagéré. C'est pourtant ce que fit en 1830 le docteur Andrew Bell, de Saint-Andrews, prébendaire de Westminster et adversaire bien connu du système lancastérien.

Ce digne ecclésiastique, ayant passé une grande partie de sa vie à Madras, dans les Indes, où il amassa une grande fortune, y conçut, à ce qu'il paraît, en voyant le système scolaire de ce pays, la première idée des améliorations qu'il essaya plus tard d'introduire dans sa patrie, et auxquelles il attachait le plus grand prix. Le système *monitorial*, différent, bien entendu, de celui que nous avons vu fonctionner en Angleterre, était la clef de voûte de son système. En Angleterre, le *moniteur* est un espèce de surveillant de la discipline, et il appartient nécessairement à la classe la plus élevée de l'école; dans le système *Madras*, celui du docteur Bell, le *moniteur* fait généralement partie de la classe où il exerce son autorité, et, tout en y maintenant le bon ordre uniquement par son influence morale (car il ne peut pas infliger de punition), il enseigne aussi, ou, pour mieux dire, il répète aux autres les choses déjà vues. C'est, en un mot, l'élève le plus habile de la classe, chargé de faire aux autres un peu d'enseignement *mutuel* pendant que le professeur s'occupe d'une autre partie de la classe.

Voici, pour plus de clarté, la difficulté que doit résoudre le système monitorial du docteur Bell. Lorsque, faute d'un nombre suffisant de maîtres, il s'en trouve un seul en présence d'une centaine d'élèves, il ne peut pour le moment s'occuper que d'une dizaine ou d'une vingtaine d'entre eux. Que font alors les autres? Rien : ils causent, ils se fatiguent de rester toujours tranquillement

assis, ils s'ennuient et il en résulte du désordre. Pour éviter cet inconvénient, le maître choisit dans la classe les meilleurs élèves, il en fait des *moniteurs*, et il confie à chacun un groupe d'une douzaine d'élèves pour qu'il les occupe en les exerçant aux choses déjà étudiées. Le maître lui-même viendra bientôt prendre chacun de ces groupes à son tour, et c'est ainsi que toute la centaine d'élèves travaillera. Le tort du docteur Bell consistait en ceci, qu'il voulait appliquer à toute espèce de classes ce système, qui ne saurait convenir qu'au cas précité.

Bref, le docteur Bell laissa, à sa mort, à l'Écosse, son pays natal, afin d'assurer le triomphe de ce procédé, dont il se regardait comme l'inventeur, et qui lui paraissait dès lors naturellement le plus parfait possible, l'immense somme de 120,000 livres sterling (3 millions de francs) pour l'établissement d'*écoles Madras*, nom sous lequel on les désigne aujourd'hui. Cette somme fut répartie comme il suit par le testateur même : 60,000 livres sterling (1,500,000 francs) à Saint-Andrews, et 10,000 livres sterling (250,000 francs) à chacune des villes suivantes : Édimbourg, Glasgow, Leith, Aberdeen, Inverness et Cupar. Cette dernière avait pour sa part la terre d'Egmore, qui valait alors 400 livres sterling par an, et qui en rapporte aujourd'hui plus de 600.

Là ne s'arrêta pas, du reste, la générosité du docteur Bell : il laissa 10,000 livres sterling pour une école navale à Londres, et 25,000 livres sterling destinées à divers autres usages ayant trait à l'éducation, mais que nous passons sous silence, comme sortant de notre cadre. Les 60,000 livres sterling laissées à Saint-Andrews ont été employées, suivant sa volonté, à y ériger un magnifique bâtiment, aujourd'hui occupé par le *Madras College*, spécimen modèle d'une bonne *académie* écossaise, et dont nous rendrons compte plus loin, l'ayant visité dans tous ses détails.

Cette importante institution est confiée aux soins du *provost* de Saint-Andrews, de deux ministres de l'Église de la même ville, et du shérif du comté de Fife, fidéicommissaires. Les écoles des autres

villes ci-dessus mentionnées sont également sous la sauvegarde des autorités locales. Nous avons vu plus haut que cette précaution n'a pas toujours été suffisante pour assurer l'exécution de la volonté du docteur Bell.

Les prescriptions du testateur n'ont pas non plus été scrupuleusement exécutées à l'égard de son système favori. A Saint-Andrews on le maintient, par respect pour le fondateur, dans les basses classes, chez les enfants de huit à dix ans; mais c'est tout. A Cupar, où il y a une *Madras academy* des plus importantes, on n'en a rien gardé, et, vu le peu de faveur que ce système a rencontré dans tous les établissements secondaires sur lesquels nous possédons des renseignements, il est fort probable qu'il a échoué partout.

A ce sujet, le docteur Th. Miller, recteur de l'académie de Perth, nous exprime son opinion de la manière la plus nette:

« Le système monitorial n'a jamais été adopté dans cette académie, attendu que les parents, les *patrons* (c'est-à-dire, dans le cas de Perth, la municipalité) et les professeurs l'ont toujours regardé comme un système très-peu efficace[1]. »

Nos autres correspondants se bornent à nous dire qu'ils n'ont pas de système monitorial; mais il est probable qu'ils sont du même avis que le docteur Miller, et que, si le système était bon, ils l'auraient adopté.

D'un autre côté, le docteur Woodford, inspecteur royal des écoles, apprécie en ces termes le système en question, dans la partie de son rapport général de 1865 qui a trait au *Madras College :*

« Le système monitorial, plus ou moins modifié, existe dans toutes les *écoles Madras* que j'ai visitées... Si on ne lui a pas reconnu la qualité de talisman universel que lui prêtait l'inventeur, passionnément épris de sa création, il a néanmoins rendu de très-bons services, notamment dans les grandes écoles très-élémentaires, dans lesquelles on ne pouvait pas, faute de moyens, maintenir un état-

[1] Lettre du 3 mai 1867.

major suffisant de maîtres. Il n'y a pas de comparaison, par exemple, entre l'activité générale qui règne ainsi dans toutes les classes, et l'ancienne habitude de tenir les enfants assis, ne faisant rien, et encourant des punitions parce qu'il leur était impossible de rester tranquilles une matinée entière... sauf le peu de temps que le maître pouvait leur donner. Dans quelques espèces d'exercices, les moniteurs peuvent faire la besogne suffisamment bien, mais dans d'autres ils sont absolument incapables de réussir. Dans beaucoup de ces *écoles Madras*, on distribue les élèves de la classe supérieure comme moniteurs dans les basses classes..... »

Quoi qu'il en soit, si la pensée fondamentale du testateur n'a pu se réaliser, si l'opinion publique ou l'expérience l'ont condamnée, il n'en est pas moins vrai qu'au docteur Bell revient l'honneur d'avoir fondé l'une des plus belles institutions scolaires de l'Écosse, et d'avoir rendu la vie à d'autres qui, mal organisées ou traînant une chétive existence dans des bâtiments à demi ruinés, menaçaient de s'éteindre. Comme Mécène des écoles, le docteur Bell a droit à la reconnaissance et au respect de tous ses compatriotes.

CHAPITRE X.

ORGANISATION INTÉRIEURE.

Avant d'aborder l'importante question des matières et des méthodes d'enseignement, nous ne pouvons nous dispenser de donner un aperçu général de l'organisation intérieure des établissements d'instruction secondaire en Écosse, car elle exerce nécessairement dans beaucoup de cas une influence marquée sur les programmes.

Trois systèmes sont en présence. Le premier, semblable à celui que nous trouvons en France comme en Angleterre, exclut absolument les jeunes filles des écoles secondaires; le deuxième y admet les deux sexes, à la condition de séparer les classes de filles de celles des garçons; le troisième enfin admet les classes mixtes semblables à celles dont nous avons parlé ci-dessus[1].

Nous savons déjà qu'en Écosse il ne faut pas toujours chercher dans les noms la désignation des choses : nous échouerions en effet complétement si nous cherchions à démêler ces trois systèmes sous les dénominations de *burgh school, high school* ou *academy*. Mieux vaut donc classer directement les écoles d'après le système qu'elles ont adopté, sans nous occuper du titre qu'on leur donne.

§ 1er. SYSTÈME EXCLUSIF.

Dans les écoles du premier système que nous avons visitées (les *high schools* d'Édimbourg et de Glasgow, et la *grammar school* d'Aberdeen), chaque classe a un local séparé; les rideaux qui, dans quelques écoles d'Angleterre, séparent l'une de l'autre sept à huit classes, la vaste salle de Westminster avec sa *coquille* domi-

[1] Chapitre II, p. 411 et suivantes.

nant une couronne de cinq ou six autres classes, sont inconnus dans ces établissements écossais de premier ordre.

La disposition matérielle de chaque classe ne diffère pas généralement de celle de nos lycées français. Le professeur a sa chaire; et les bancs des élèves, rangés en lignes le plus souvent parallèles, sont munis de tables. Les salles que nous avons vues sont grandes et bien aérées; il n'y a pas de poêle pour l'hiver, mais un bon feu découvert, qui emporte l'air vicié : condition fort nécessaire, car nulle part nous n'avons vu des classes aussi nombreuses qu'en Écosse; une classe de soixante et dix à quatre-vingts élèves est une chose assez fréquente.

En Écosse, les *burgh schools* sont toutes des externats. Les élèves prennent donc leur goûter sur place à midi, ou bien s'en vont chez eux à cette heure-là, pour retourner à l'école dans l'après-midi. Mais ceux qui suivent plusieurs cours doivent souvent se trouver embarrassés pour prendre un repas quelconque entre 9 heures du matin et 4 heures du soir. Dans nos lycées et colléges de France il y a forcément une interruption de tous les cours entre midi et 1 heure ou 1 heure $\frac{1}{2}$, sauf pour les leçons particulières. Il n'en est pas ainsi dans les établissements écossais dont nous parlons : il y a sept heures non interrompues d'enseignement par jour. C'est donc à l'élève de s'assurer au moins une heure de repos, en renonçant à l'un ou à l'autre de ces cours, qui se suivent continuellement; il en a du reste le droit, puisque tout est facultatif.

Les mouvements d'une classe à une autre, lorsqu'ils ont lieu, se font sous la surveillance des professeurs, car il n'y a pas de maîtres d'étude ou répétiteurs. Nous ne nous sommes aperçu d'aucun désordre ni tumulte dans ces migrations, qui du reste se font pendant une récréation de quelques minutes entre les classes.

§ 2. SYSTÈME MIXTE RESTREINT.

Ce système, dans lequel les jeunes filles, quoique admises à

l'établissement, ont leurs classes séparées de celles des jeunes gens, existe dans les *académies* d'Inverness, de Greenock, de Perth et d'Ayr, et dans la *high school* de Dundee.

Mais ici il y a encore une distinction à faire, suivant que les filles sont séparées des garçons d'un bout à l'autre du *curriculum* scolaire, qui a une durée de cinq à neuf ans, ou que cette séparation n'a lieu qu'à partir d'un certain âge ou d'une certaine classe, ce qui revient à peu près au même.

Le premier cas ne se réalise, que nous sachions, qu'à Inverness et à Greenock.

A Inverness, qui possède un corps de bâtiment à part pour les jeunes personnes, tout est organisé d'après le principe de la séparation. Dans le programme, les cours pour les filles figurent à part, sous le titre d'*institution pour les dames* (*ladies' institution*), et cette section de l'académie est dirigée par une dame surintendante (*lady superintendent*). Les deux classes de français y sont confiées à des dames; la musique est partagée entre une dame et un professeur; les autres cours sont faits par les professeurs de l'académie chargés des classes de jeunes gens. Pour ces derniers, il y a six salles; pour les jeunes personnes, il y en a cinq, plus un cabinet de toilette. La dame surintendante a une pièce à part.

Inutile d'ajouter qu'une séparation aussi tranchée suppose des prix à part pour les enfants de chaque sexe.

L'académie de Greenock a su établir dans le même bâtiment, moyennant ses douze salles, dont une partie est exclusivement affectée aux jeunes personnes, une séparation tout aussi rigoureuse qu'à Inverness.

Perth appartient à la catégorie de la séparation partielle; elle y est néanmoins presque aussi complète qu'à Greenock. « Les filles, nous dit le docteur Th. Miller, recteur de l'académie[1], sont admises, mais aucune d'elles ne suit le latin, le grec, les mathématiques,

[1] Lettre du 3 juin 1867.

la physique ou la chimie; et dans les autres classes elles viennent à des heures différentes de celles des garçons, excepté peut-être dans les classes d'enfants très-jeunes. » Plus loin il ajoute que deux de ces dernières sont quelquefois réunies dans une même salle, mais que les autres classes ont toujours une salle à part chacune, et que le nombre d'élèves n'y atteint que rarement le chiffre de quarante.

A Ayr, ce n'est que dans la sixième année d'études (c'est-à-dire à l'âge de treize ans environ) qu'on établit la séparation rigoureuse des deux sexes. A partir de cette année, le programme se bifurque, et les jeunes personnes occupent des salles à part. Elles ont du reste un cabinet de toilette exclusivement à leur disposition, mais il n'y a pas de dame surintendante[1].

A Dundee enfin, où l'entrée à l'école est censée avoir lieu à sept ans, nous voyons le système mixte maintenu jusqu'à la troisième année inclusivement, d'où il résulte que les enfants des deux sexes sont encore ensemble à l'âge de dix ans. A partir de là, il y a séparation complète, excepté pour le dessin, où nous trouvons entre autres des garçons de sixième année, c'est-à-dire de treize ans, réunis avec des filles de septième année ou de quatorze ans. Peut-être la séparation n'est-elle pas, à Dundee, une question de principe, mais de simple convenance pour la répartition des heures. Le programme n'en présente pas moins trois sections distinctes : le côté classique (*classical side*) pour les garçons, où l'enseignement est réparti en huit ans; le côté moderne (*modern side*), également pour les garçons, et où la durée est la même; et le cours des filles (*girls' course*), où la durée des études est de sept ans.

Comme en France nous n'avons rien qui ressemble au système mixte restreint dont nous venons de donner une idée, nous croyons ne pouvoir mieux faire que de donner ici, une fois pour toutes, comme spécimen de la distribution des classes sous ce système, le tableau des heures que nous a gracieusement communiqué le doc-

[1] Le recteur, M. James Macdonald, M. A. nous apprend, dans sa lettre du 27 mai 1867, que cette lacune sera bientôt comblée.

teur Richard Low, recteur de la *high school* de Dundee, établissement qui compte près de mille élèves des deux sexes.

Dans ce tableau, la lettre G signifie *garçons*, la lettre F, *filles*.

UNE JOURNÉE SCOLAIRE À DUNDEE.

DÉPARTEMENTS.	De 9 à 10h.	De 10 à 11h.	De 11 à 12h.	De 12 à 1h.	De 1 à 2h.	De 2 à 3h.	De 3 à 4h.
Mathématiques	2e et 3e cl. G. alternativ.	2e classe, G.	1re classe, G.		3e classe, G.	1re classe, G. t. l. 2 jours.	
Commerce	*Idem.*	1re classe, G.	3e classe, G.		2e classe, G.	*Idem.*	
Classiques (2 salles.)	3e classe, G. latin.		4e classe, G. latin.	5e classe, G. latin.	3e classe, G. latin.	4e classe, G. latin.	2e et 3e cl. G. grec.
		1re classe, G. latin.	1re classe, G. latin.		2e classe, G. latin	2e classe, G. latin.	1re classe, G. grec.
Allemand		2e classe, G.	2e classe, F.	1re classe, G.	1re classe, F.		
Français	2e classe, F.	3e classe, F.	1re classe, G.	2e classe, G.	1re classe, F.	3e cl. G. mod.	
Anglais (3 salles)	5e classe, G.	6e classe, F.	7e classe, G. moderne.	4e classe, G.	6e classe, G. moderne.	4e classe, G.	7e classe, F.
	5e classe, F.	2e classe, G. et F.	1re classe, G. et F.	4e classe, F.	1re classe, G. et F.	4e classe, F.	
	3e classe, G. et F.	1re classe, G. et F.		3e classe, G. et F.		2e classe, G. et F.	
Arithmétique (3 salles.)	3e classe, G.	4e classe, G.	5e classe, F.				
	3e classe, F.	4e classe, F.	1re cl. G. et F.				
		2e cl. G. et F.					
Écriture				4e classe, G.	1re, 2e et 3e cl. G. et F.	4e, 5e et 6e cl. F.	5e et 6e classes, G.
Dessin	G. de la 6e ann., moderne. F. de la 7e année.	G. de la 4e ann., moderne. F. de la 4e année.	G. de la 3e année, mod. et class.; de 4e année, mod.; et F. de 3e, 4e et 5e ann.	F. de 5e, de 6e et de 7e année.	G. de 5e ann., moderne.	G. de 3e et de 8e année, mod. et class.; G. de 5e année, mod. F. de 3e année.	G. de 4e et de 5e année, class. F. de 6e année.

Il importe, pour l'intelligence de ce tableau, de ne pas confondre les *classes* avec les années.

La 1re classe de latin correspond à la 4e année d'études, c'est-à-dire que l'élève ne commence le latin qu'après avoir passé trois années entières à la haute école. Il n'en est pas de même des autres matières : l'élève commence l'anglais dès la 1re année; dès lors la 1re classe correspond à la 1re année, la 2e classe à la 2e année; la 1re classe d'arithmétique commence à la 2e année, de sorte que la 2e classe correspond à la 3e année, et ainsi de suite. Il en est de même de l'écriture. La 1re classe de français correspond à la 5e année; la 1re d'allemand à la 7e année. Le grec commence à la 6e année. Ainsi, dans la 3e classe d'anglais, où les garçons sont réunis aux filles, les uns et les autres sont censés avoir dix ans. Le même âge se retrouve dans la 2e classe d'arithmétique. On sépare donc les deux sexes à partir de l'âge de onze ans, excepté pour le dessin, dont l'étude commence dans la 3e année de séjour à la haute école. C'est dans cette partie seulement que l'on compte par années et non par classes, et nous y voyons des jeunes gens de quinze ans réunis avec des filles de dix ans, ceux de treize ans avec des jeunes personnes de quatorze ans.

Dans la colonne de 3 à 4 heures nous voyons deux classes faisant du grec, mais elles le font alternativement trois fois par semaine. Il en est de même des classes de mathématiques, de 9 à 10 heures

On voit du reste qu'à Dundee il y a des classes depuis 9 heures du matin jusqu'à 4 heures du soir. Il en est de même à Inverness et à Perth; d'où il faut conclure que les classes ont leurs heures de récréation à différents moments de la journée. A Inverness les professeurs se chargent, à tour de rôle, de la surveillance des élèves dans les préaux ou terrains annexes. A Greenock, on accorde de cinq à dix minutes de récréation après chaque classe, et vingt-cinq minutes à midi. A Ayr, on donne une heure entière à toutes les classes à midi. Du reste, dans toute l'étendue de l'Écosse, il y a un jour de congé comme chez nous; mais, au lieu du jeudi, c'est le samedi, ce qui donne deux jours de repos.

§ 3. SYSTÈME MIXTE LIBRE.

Ce système, dans lequel il n'y a d'autre restriction au mélange des élèves des deux sexes que celle ordinairement imposée par les matières d'enseignement, se trouve d'abord dans le *Madras College*, à Saint-Andrews, auquel nous consacrons un chapitre à part, puis dans les académies de Cupar, Dumfries, Montrose et Paisley. Non-seulement ce système ne choque personne, puisque, dans les lettres que nous avons reçues des recteurs des trois premières institutions, le fait est simplement annoncé sans commentaire, mais il a même des partisans, à en juger par le passage suivant de la lettre du docteur Brunton, de Paisley :

« Notre académie était, dans l'origine, une école de garçons; mais lorsqu'on l'a agrandie, on a jugé convenable d'admettre à la fois les garçons et les filles, et ces dernières se trouvent maintenant dans toutes les classes[1]. »

Nous avons du reste vu le même système à l'œuvre dans les deux écoles normales primaires de Glasgow, dont chacune compte huit cents à mille enfants. Les directeurs de ces deux établissements rivaux nous ont affirmé que jamais il n'en est résulté d'inconvénient.

Il ne faut pas trop compter sur la restriction que peut apporter au principe mixte libre la différence des matières d'enseignement. S'il est peu probable que les jeunes gens suivent les classes de travail à l'aiguille, il n'est pas également certain que les filles aient en horreur le latin. Notre expérience personnelle nous fournit maint exemple de jeunes personnes assez fortes sur l'*Énéide*, poëme que les *latinisantes* affectionnent beaucoup; ce qui, le latin étant donné, ne nous étonne guère. Nous trouvons même dans nos souvenirs une demoiselle de seize ans qui lisait Sophocle.

[1] Lettre du 3 mai 1867.

A Paisley, nous l'avons vu, les filles se trouvent dans toutes les classes; à Cupar, « les filles sont admises dans tous les départements[1]. » Mêmes réponses de Dumfries[2] et de Montrose[3]. Il est donc raisonnable d'en conlure que les classes de latin ne font pas exception à la règle. Il y a du reste à Cupar, dans le tableau imprimé des classes, une heure par jour expressément réservée aux jeunes personnes apprenant le latin, et où elles paraissent être seules. Dans le programme de l'académie d'Ayr nous lisons en note, à la page 9, que « les demoiselles qui le désirent recevront de l'instruction en latin pendant les heures de l'anglais, sans augmentation de prix. »

Nous avouons ici librement le peu de sympathie que nous inspire ce culte exagéré des études classiques : il nous semble qu'une jeune personne sort de son rôle en se livrant à des occupations trop étrangères aux devoirs qu'elle aura un jour à remplir dans le monde.

Le système mixte illimité entraîne, au point de vue purement scolaire, un autre inconvénient assez grave, à notre avis : c'est l'inégalité des forces. M. Milton, *provost* de Saint-Andrews, nous fit à ce sujet la remarque que la précocité relative des filles servait, dans les classes mixtes, à stimuler l'émulation chez les garçons. Nous n'en disconvenons pas; mais puisque, généralement parlant, toute lutte scolaire a pour but un prix, une récompense quelconque, il est tout naturel de se demander si cette lutte peut être égale. De deux choses l'une : ou la fille apprend le latin et les mathématiques comme le garçon, ou elle ne les apprend pas. Dans le premier cas, le garçon, exercé à la même gymnastique de l'esprit que sa rivale, aura à lutter contre la précocité reconnue de celle-ci : il y a donc inégalité. Dans le deuxième cas, la fille, malgré sa précocité naturelle, ne pourra pas soutenir la concurrence d'un

[1] Lettre du recteur, docteur Thomas Robson, du 28 mai 1867. — [2] Lettre du recteur, M. Hewitson Cairns, M. A., du 4 juin 1867. — [3] Lettre du recteur, M. C. B. Smith, du 8 mai 1867.

élève habitué à des études qui exercent notoirement une grande influence sur le développement intellectuel : inégalité encore. Si la fille rend à son rival le service de stimuler chez lui l'émulation, ce bon office est-il réciproque? Nous en doutons fort; puisque la fille, naturellement plus précoce, lui est déjà supérieure à circonstances égales. Il y a donc là encore une inégalité. Dès lors le système est vicieux.

Nous verrons plus loin, en parlant des prix, que nos objections ne sont pas absolument dénuées de fondement.

CHAPITRE XI.

PROGRAMMES DES COURS.

La meilleure manière de se rendre compte de la valeur d'un enseignement, c'est de voir ce qui se fait dans le courant d'une année scolaire. Comme d'école à école il n'y a pas, quant aux programmes, de différences fort tranchées, nous croyons atteindre suffisamment le but proposé, en nous arrêtant au programme d'un des meilleurs établissements de l'Écosse, celui de Greenock, où l'instruction est divisée en cinq *départements*, savoir :

1° Le département classique;
2° Le département mathématique;
3° Le département anglais;
4° Le département des langues vivantes;
5° Le département du dessin.

Dans cette académie, les quatre premières années sont exclusivement consacrées à l'enseignement primaire : il nous est donc permis de les passer sous silence, et de nous occuper uniquement des cinq années suivantes, dont chacune renferme, comme à Dundee, une classe de latin : la *cinquième* est la plus avancée. Le grec commence deux années plus tard et n'a par conséquent que trois classes, la *troisième* étant la plus élevée. Un élève de *cinquième* en latin qui suivrait aussi le grec y serait un élève de *troisième*. Il n'y a donc ici rien de commun avec la division des classes usitée dans les écoles anglaises. Chaque département a ses classes à part, et un même élève peut appartenir à plus d'un département, en tant que les heures ne coïncident pas. C'est dans la *troisième* latine que commence la bifurcation de l'enseignement en *classique* et en *moderne*. Dans les deux premières années de latin, ces deux sections se confondent, et à partir de la quatrième, leur séparation est complète.

La section moderne n'a de grec dans aucune classe, et dans la quatrième et la cinquième elle n'a plus de latin.

Voici maintenant ce qui a été fait à Greenock dans chaque département, pendant l'année scolaire 1865-1866 :

I

DÉPARTEMENT CLASSIQUE.

LATIN.

1re classe. — Les rudiments; dix fables de Phèdre. Exercices élémentaires.

2e classe. — Cornelius Nepos, vies de Miltiade et d'Hannibal. Récapitulation des rudiments. Exercices élémentaires plus élevés que les précédents.

3e classe (classique). — César, *De bello gallico*, l. I. Ovide, 130 lignes. Thèmes et versions. Géographie ancienne : la Grèce et l'Italie.

3e classe (moderne). — César, *De bello gallico*, l. I, c. I-XXIX. Thèmes et versions.

4e classe. — Virgile, *Énéide*, l. III. César, *De bello gallico*, l. II. Thèmes et versions.

5e classe. — Horace, *Odes*, l. II et IV. Tite-Live, l. XXI. Thèmes et versions.

GREC.

1re classe. — La grammaire avec de nombreux exercices variés.

2e et 3e classe réunies. — Le Nouveau Testament : Luc, chapitres I, XXII, XXIII et une partie du chapitre XXIV. Xénophon, *Anabase*, le IIIe livre presque en entier. Grammaire.

3e classe. — Homère, *Iliade*, l. VI. *Anabase*, l. IV presque en entier. Exercices grammaticaux (thèmes et versions). Hist. et antiquités grecques.

II

DÉPARTEMENT MATHÉMATIQUE.

Nous omettons ici les quatre classes élémentaires, où l'on ne fait que de l'arithmétique usuelle.

5e et 6e classe d'arithmétique. — Arithmétique théorique, pratique et mentale; algèbre (on en a donné les premières notions en quatrième).

1re classe de mathématiques. — Les trois premiers livres d'Euclide; l'algèbre, y compris les équations du 1er degré.

2e classe de mathématiques. — Toute la géométrie plane d'Euclide. Trigonométrie plane; l'algèbre jusqu'aux équations du 2e degré inclusivement.

3e classe de mathématiques. — Le calcul infinitésimal; la géométrie analytique; l'astronomie; la mécanique; l'hydrostatique, etc.

III

DÉPARTEMENT ANGLAIS.

5e classe. — La dictée, l'étymologie, l'histoire et la géographie, la grammaire, l'histoire biblique (*Juges*, *Samuel*, un des *Évangiles*). Le catéchisme abrégé d'Écosse.

6e classe. — Les mêmes exercices que ci-dessus, mais variés et plus difficiles; plus l'histoire de l'Angleterre.

7e classe. — L'histoire de l'Angleterre, la géographie, la grammaire. Lecture et explication de morceaux de poésie. Histoire biblique (les *Actes des Apôtres*).

8e et 9e classe. — Analyse de poésie anglaise; composition (style); analyse grammaticale; histoire biblique.

IV

DÉPARTEMENT DES LANGUES VIVANTES.

FRANÇAIS.

1re et 2e classe. — Rudiments, lectures, exercices divers.

3e classe. — *Télémaque*, *L'Avare*, et divers morceaux choisis.

ALLEMAND.

1re classe. — Les rudiments et les *Contes* de Grimm.

2e classe. — Exercices divers et *Guillaume Tell*.

V

DÉPARTEMENT DU DESSIN.

1re classe. — Contours.

2e classe. — Travail à l'estompe.

3e classe. — Dessin au pastel.

4e classe. — Copies à l'huile et à l'aquarelle.

5e classe. — Peinture à l'huile et à l'aquarelle d'après nature.

Ce programme, on ne saurait le nier, est fort ingénieusement arrangé pour répondre à toutes les exigences. Nous aurions néanmoins quelques légers reproches à lui faire. La bifurcation en

troisième latine nous paraît une complication inutile : il est certain que chez nous elle a échoué complétement. On devrait se décider à établir une séparation nette et tranchée à partir, soit de la troisième, soit de la quatrième : mais réunir les élèves pour certaines classes et les séparer pour d'autres nous semble un fort mauvais système. Le docteur Montgomerie, recteur à Greenock, nous apprend qu'en général le nombre d'élèves dans une même classe n'excède pas le chiffre de trente-cinq. Pour la France ce serait déja assez fort; pour l'Écosse ce chiffre est très-modéré; mais si l'on en réunit deux de cette force, on aura soixante et dix élèves sous un professeur, qui n'en voit habituellement que la moitié, circonstance, selon nous, fort peu satisfaisante sous plusieurs rapports.

Dans le deuxième département, il nous semble qu'on accorde trop de temps (six ans) à l'arithmétique, et trop peu aux mathématiques proprement dites. Si la première et la deuxième classe ne sont pas trop chargées, la troisième l'est assurément : le calcul infinitésimal mérite bien à lui seul une année entière; la géométrie analytique, qui devrait le précéder, est aujourd'hui bien vaste, si l'on y compte les sections coniques et la géométrie à trois dimensions. Il faudrait aussi laisser un peu d'espace à l'algèbre supérieure et à la trigonométrie sphérique, puisque l'astronomie est comprise dans le programme. En retranchant deux années à l'arithmétique, et en les ajoutant aux mathématiques, nous croyons que la première n'aurait pas à se plaindre, et nous serions encore embarrassé pour trouver où placer la mécanique et l'hydraulique.

Dans le département anglais, on reconnaît avec plaisir la part accordée à l'histoire, cette branche si complétement oubliée dans les écoles publiques de l'Angleterre : un peu d'histoire universelle remplacerait peut-être avantageusement une partie de l'histoire biblique, dont nous reconnaissons sans doute l'importance, mais qui nous semble avoir dans le programme la part du lion. La langue nationale a ici, on le voit, tout le développement qu'on pourrait lui désirer.

Les langues vivantes nous semblent moins bien traitées, au moins quant à la méthode. La conversation ne figure pas dans le programme, et la langue allemande n'a que deux années au lieu des trois qu'on accorde à la langue française. Ce n'est certes pas une considération de difficulté qui a décidé la question, car l'une de ces langues est aussi difficile que l'autre. Ce qui nous étonne dans tous les programmes écossais que nous avons sous les yeux, et ce qui du reste nous a également surpris en Angleterre, c'est la tendance marquée à mettre l'allemand par rapport au français sur le même pied que le grec par rapport au latin. On commence l'allemand plus tard que le français, comme le grec plus tard que le latin. C'est se méprendre complétement sur l'objet qu'on doit avoir en vue, les deux langues sont théoriquement aussi utiles l'une que l'autre; pratiquement, ce sont les rapports individuels qui doivent décider du choix. Que l'on donne généralement la préférence au français, cela se comprend, parce que cette langue est plus répandue; mais si un élève se décide pour l'allemand, qu'on lui donne au moins les mêmes chances de réussite. Accorder trois années à l'une et deux seulement à l'autre, c'est illogique au premier chef. Ou l'une en a trop, ou l'autre en a trop peu, car elles sont d'une difficulté égale.

Nous ne sommes pas, du reste, très-favorable à l'usage d'enseigner plus d'une langue vivante à la fois. A moins d'avoir tous ses loisirs, on n'est généralement que trop heureux d'en bien apprendre une. Mais quant à faire apprendre l'allemand après le français, comme une espèce de grec, cela nous paraît inadmissible.

Une langue vivante présente trois avantages:

1° Elle constitue une gymnastique de l'esprit;

2° Elle nous ouvre une littérature nouvelle, et, dans le cas des sciences, une littérature spéciale, ordinairement très-importante. Le fabricant, l'ingénieur, l'économiste, le médecin, le légiste, peuvent souvent trouver dans les journaux étrangers spéciaux de pré-

cieux renseignements que le traducteur mercenaire ne leur donnera que s'il trouve le sujet facile et à sa propre portée;

3° La langue vivante nous ouvre un nouveau pays, pourvu que nous apprenions à la parler.

C'est uniquement en vue de ces trois avantages qu'il est important d'enseigner une langue vivante, et toute organisation, toute méthode qui ne vise pas à ce but pratique est purement infructueuse.

Quant au choix des auteurs, Grimm, qui a su manier les idiotismes germaniques avec une grâce merveilleuse, est par cela même un auteur fort difficile, et ne devrait pas être choisi pour les commençants. En Allemagne, il est à la portée des enfants; hors de l'Allemagne, il est plus difficile que Schiller.

A part les points que nous venons de relever, le programme de Greenock, qui, dans ses traits principaux, se rapproche de ceux de tous les autres établissements du même genre, nous semble offrir une instruction secondaire aussi saine et aussi pratique qu'on peut la désirer.

Où sont dans ce programme, demandera-t-on, la philosophie, les sciences physiques et naturelles? La première ne figure dans aucun établissement secondaire en Écosse : elle est exclusivement réservée aux universités. Il en est en réalité de même pour les autres sciences; néanmoins on en trouve ça et là des traces. La physique figure comme enseignement régulier dans le programme du *Madras College* à Saint-Andrews, et comme enseignement particulier dans celui de Greenock. Celui de l'académie d'Ayr va plus loin encore, car il comprend aussi la chimie dans ses cours réguliers, et, dans les classes d'anglais, on choisit de préférence, pour les lectures et les compositions de style, des sujets empruntés à la géologie, à la zoologie et à la botanique; de sorte que, s'il n'y a pas un enseignement spécial pour ces sciences, les élèves en recueillent au moins les notions élémentaires. La *Madras academy* de Cupar suit un peu le même système : la géographie physique

figure sur son programme, et l'on trouve moyen, les classes d'anglais aidant, d'y faire entrer quelques notions de physiologie végétale et animale, etc. Il est probable que dans les autres établissements on marche plus ou moins dans la même voie, et qu'incidemment on donne ainsi aux élèves des connaissances en dehors des programmes.

Mais il y a loin de là à notre enseignement secondaire scientifique en France; d'un autre côté, on verra dans notre rapport sur l'enseignement supérieur qu'aux universités écossaises on a fait aux sciences la part qu'elles méritent.

Voici, pour terminer, l'ensemble des matières qui constituent en Écosse le cours complet d'instruction classique et celui d'instruction moderne:

COURS CLASSIQUE.

L'anglais, le latin, le grec, la calligraphie, le dessin, l'arithmétique, un peu de mathématiques et le français.

COURS MODERNE.

L'anglais, le latin, la calligraphie, le dessin, l'arithmétique, les mathématiques, le français, l'allemand et la tenue des livres; la physique et la chimie, dans la mesure restreinte que nous venons d'indiquer.

Quant aux méthodes d'enseignement en classe, elles diffèrent fort peu de celles que nous avons vues en Angleterre. Nous avons déjà indiqué la différence radicale qui résulte de l'absence du système tutorial : les autres nuances se présenteront d'elles-mêmes quand nous rendrons compte de nos visites dans les classes.

CHAPITRE XII.

EXAMENS DE FIN D'ANNÉE ET PRIX.

Si la jeunesse est éminemment accessible aux nobles sentiments, si elle nous charme par sa franchise, par ses élans généreux; il lui manque d'un autre côté cette prévoyance, ce calcul de l'avenir qui sont les priviléges de l'âge avancé. Demander à l'enfant un travail sans lui offrir en même temps la perspective d'une récompense peu lointaine, c'est, dans la plupart des cas, trop exiger de lui. Aussi cherche-t-on dans toutes les écoles à stimuler l'émulation par des luttes périodiques, en accordant des prix aux vainqueurs, à la fin de l'année scolaire.

Nous avons vu que, dans certaines écoles publiques de l'Angleterre, les prix se donnent sans éclat et sans aucune solennité : c'est, à notre avis, les priver d'une grande partie de leur valeur. Il n'en est pas ainsi en Écosse. Dans tous les établissements d'instruction secondaire sur lesquels nous avons des renseignements, il y a une distribution solennelle de prix au mois de juillet; et il est à croire qu'il en est de même dans tous les autres, à en juger par le passage suivant d'un article du *Perthshire Courier* du 18 juillet 1865, intitulé *Les examens :*

« La semaine dernière, nous avons eu notre grande revue d'éducation. Les rues étaient presque journellement remplies de foules joyeuses d'enfants robustes et heureux..... Qui de nous n'a pas présent à l'esprit le jour de la distribution des prix, avec ses joies, ses agitations, ses craintes et ses espérances : la fierté des concurrents heureux, la confiance des bons élèves, la peur des paresseux, et la soif d'émancipation dont tous sont animés? »

Comme Perth est une ville qui compte au moins une trentaine d'écoles de toute espèce, ce passage semble nous autoriser à en

conclure que, sous le rapport de la distribution des prix, tout se passe à peu près comme en France.

Toutes les écoles secondaires étant ou exclusivement ou partiellement municipales[1], il est naturel que les autorités de chaque ville prennent un grand intérêt à ces solennités de fin d'année. Dans les académies fondées par des souscripteurs (au nombre desquels la ville, ainsi que nous l'avons vu, figure toujours), les représentants de ceux-ci, c'est-à-dire le comité dirigeant, et, dans le cas d'un legs, les fidéicommissaires, s'unissent aux municipalités, qui, d'une manière ou d'une autre, sont toujours appelées à assister officiellement aux fêtes scolaires.

La première préoccupation du corps dirigeant, quel qu'il soit, c'est d'entourer les examens de fin d'année de toutes les garanties possibles contre les influences locales ou personnelles. Dans ce but, il invite des personnages d'une capacité reconnue et étrangers à l'école, tels que, par exemple, des professeurs d'université, à se charger du soin des examens, qui se font tous par écrit, comme nos compositions des prix : les copies sont remises aux examinateurs, qui en déterminent la valeur relative, et leur décision est acceptée sans appel.

« Un examen général, nous écrit le docteur Brunton, de Paisley, a lieu au mois de juillet, sous la direction de la municipalité, avec des ecclésiastiques et d'autres personnes instruites pour assesseurs. L'examen dure deux jours, et lorsqu'il est terminé, le premier magistrat distribue des prix aux élèves qui ont fait le plus de progrès pendant l'année scolaire[2]. »

Voici ce que nous dit, au sujet de ces mêmes solennités, M. Macmillan, examinateur de la haute école d'Édimbourg :

« A la fin de chaque année scolaire, le lord *provost*, les *bailies* et les conseillers, en grand costume, le clergé de la ville de toutes les dénominations, les examinateurs, les parents et autres personnes

[1] Voir ci-dessus, p. 403. — [2] Lettre du 11 mai 1867.

qui s'intéressent à l'école entrent dans la grande salle, où sont réunis tous les élèves. Les prix, les médailles, etc. sont ordinairement remis aux lauréats par le lord *provost*, et, s'il était absent, par le *bailie* chargé de convoquer le comité d'éducation[1]. »

Inutile d'ajouter qu'à ces solennités, il y a des discours adaptés à la circonstance, de la musique et des poésies composées exprès. Nous en avons sous les yeux des spécimens que nous devons à l'obligeance du docteur Robson, recteur de la *Madras academy* de Cupar. La musique et les paroles sont imprimées et distribuées au public. La stance suivante suffira pour donner une idée des dernières :

Hurrah! hurrah! our work is done,
And once again we're free
To race and run till set of sun
Across the daisied lea;
To make our books the running brooks,
And as we read them o'er,
To add to what we've learnt at school
A page of nature's lore[2].

Le prix est ordinairement accompagné d'une attestation écrite sur un feuillet orné de l'écusson de la ville ou de l'école.

Bien que les examens se fassent par écrit, il y a entre ceux-ci et nos compositions de fin d'année la grande différence que, chez nous, l'élève n'a pas la liberté du choix. Chacun des différents professeurs dont il suit les cours lui donne un travail à faire, qui est le même pour tous les élèves de la classe; celui d'entre eux qui fait le moins de fautes, ou qui, généralement parlant, réussit le mieux, remporte le prix. En Écosse, pour les grands prix au moins, il

[1] Lettre de M. Macmillan, du 4 septembre 1867.

[2] « Hourra! hourra! notre ouvrage est fini; nous voici libres, encore une fois, de courir, de sauter, jusqu'au coucher du soleil, à travers la prairie émaillée de marguerites. Nos livres de vers sont les ruisseaux verts; livrons-nous à leur étude : ajoutons au savoir acquis à l'école une page de la science de la nature. »

n'en est pas ainsi. On donne à chaque concurrent une feuille imprimée, contenant plusieurs questions, dont chacune est cotée à un certain chiffre. C'est le système de tous les examens anglais. Prenons pour exemple le feuillet suivant, donné en 1864 dans l'académie d'Ayr :

HISTOIRE ANCIENNE, GÉOGRAPHIE ET ANTIQUITÉS.

	Valeurs.
1. Rédigez un précis de la deuxième guerre punique, depuis son commencement jusqu'à la bataille de Cannes.....	3
2. Indiquez les rivières et les villes principales de la Gaule transpadane.....	3
3. Où étaient *Fæsulæ*, *mons Sacer*, *Tibur*, *Baiæ*, *Syracusæ*, *Mycenæ*, *mons Helicon*, *Tempe*, *Sardis*, *Miletus*, *Sidon*, *Utica?*.....	3
4. Dessinez un plan de l'ancienne Athènes.....	4
5. Quels étaient les pouvoirs des *censores* et des *comitia centuriata?*	3
6. Quelle fut l'organisation de l'armée romaine depuis le temps des Gracches jusqu'à la chute de la République?.....	4
Total.....	20

Ici le concurrent qui aurait répondu à toutes les questions sans commettre d'erreurs eût gagné le *maximum* de 20 points; celui qui n'aurait répondu bien qu'aux questions n°s 2, 4 et 6, n'en eût gagné que 11, et ainsi de suite[1]. Il y avait à l'examen dont il est ici question, douze feuillets de ce genre, sur les matières suivantes :

Matières du concours.	Valeurs.
1. Grec.....	40
2. Latin.....	40
3. Histoire.....	20
4. Style anglais.....	30
5. Français.....	30
6. Arithmétique.....	20

Pour éviter que ces feuillets n'arrivent clandestinement entre les mains des concurrents avant l'époque des examens, on les imprime dans une ville éloignée du siége de l'académie, et les paquets d'exemplaires sont envoyés soigneusement cachetés de l'imprimerie au secrétariat.

Matières du concours.	Valeurs.
7. Algèbre	20
8. Géométrie	20
9. Dynamique	40
10. Histoire anglaise	20
11. Grammaire anglaise	20
12. Tenue des livres	10

Chaque concurrent pouvait choisir parmi ces feuillets ceux qui lui semblaient le mieux convenir à ses forces, et, dans chaque feuillet, les questions qui, à son avis, lui présentaient le plus de chances. Le reste de l'opération se réduisait à additionner les points gagnés par chaque candidat.

Dans une lutte organisée de la sorte, il est tout naturel qu'il y ait bien des mécomptes, lorsque le candidat à une trop bonne opinion de lui-même. Un feuillet valant 40 à bien des attraits, et une question cotée 8 à plus d'appât qu'une autre n'offrant qu'une cote de 2. Peut-être y a-t-il dans ce système d'examens l'avantage d'habituer de bonne heure les jeunes gens à mesurer au juste leurs forces, à ne pas en trop présumer, à se renfermer dans les limites du possible, et à ne pas se laisser entraîner, par l'appât d'un gain douteux, à négliger ce que l'on est sûr d'atteindre: enseignements bien précieux pour ceux qu'attendent plus tard les luttes de la vie.

Les examens dont nous venons de parler ont généralement lieu pour les prix spéciaux, les *grands prix*, comme nous les appelons en France. Ces prix sont ordinairement fondés par les municipalités ou par des personnages distingués de la ville ou du comté. Citons, à ce sujet, le docteur Robson, recteur de Cupar:

« Les prix consistent principalement en livres procurés par les fidéicommissaires. Notre prix le plus haut est la *médaille d'or Balgonie*, offerte par le comte de Leven et Melville à l'élève qui obtient le nombre de points le plus élevé sur toutes les matières dans les examens écrits. Le second prix au point de vue du rang, mais aussi celui qui excite le plus d'intérêt, c'est la *médaille d'argent du*

Conseil municipal, que l'on donne à l'élève qui a réussi le mieux dans l'examen sur la littérature anglaise, le style, la grammaire, la géographie et la logique[1]. »

A Greenock, il y a la médaille d'or instituée, en 1856, par M. Stewart. L'examen pour ce concours comprend les dix matières suivantes : le latin, le grec, le français, l'allemand, la littérature anglaise, la grammaire et le style anglais, l'histoire et la géographie, l'Écriture sainte, l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie. Le candidat doit en choisir six, y compris au moins une langue : le concours est ouvert aux filles et aux garçons de troisième, de quatrième et de cinquième année.

Le prix de la Société littéraire Brown n'est accessible qu'aux élèves du département classique.

Le prix Campbell consiste en une boîte d'instruments, à décerner au meilleur élève en mathématiques.

Il y a enfin un prix spécial pour la connaissance de la Bible.

Nous pourrions indéfiniment multiplier les exemples de ces sortes de prix exigeant des concours spéciaux.

Passons maintenant aux prix de classe.

Dans la distribution de ces sortes de prix, on donne en Écosse un développement plus large au principe dont nous avons déjà vu[2] en Angleterre une heureuse application. Au lieu de faire dépendre les prix, comme en France, du résultat plus ou moins aléatoire d'un calcul où figurent les places gagnées dans les compositions du dernier trimestre et dans celles dites *des prix*, on tient compte au contraire, en Écosse, de tout le travail de l'année, d'un bout à l'autre. Ici les excellentes dispositions du *Madras College* de Saint-Andrews pourront nous servir de type.

Dans cet établissement, il y a pour chaque classe une composition par trimestre; de plus, on tient compte des changements de rang survenus dans les classes par suite des bonnes réponses

[1] Lettre du 28 mai 1867. — [2] Ci-dessus, p. 142.

ou des bons devoirs. Le résultat de toutes ces données détermine les prix de classe.

En 1864, on en a donné trois dans la première classe (classe inférieure) de grec, deux dans la deuxième, et deux dans la classe supérieure.

Dans les classes de latin :

La première, composée de trois divisions, a eu en tout 11 prix;

La deuxième, composée de trois divisions, a eu en tout 12 prix;

La troisième, composée de deux divisions, a eu en tout 9 prix;

La quatrième, composée de deux divisions, a eu en tout 7 prix;

La cinquième, ou classe supérieure, n'ayant qu'une seule division, a eu 4 prix.

Voici un aperçu des sujets de composition donnés dans les diverses classes à la fin de l'année indiquée :

GREC.

1re classe. — Grammaire; *Analecta græca minora;* fables d'Ésope et facéties d'Hiéroclès.

2e classe. — Révision de la grammaire; choix de morceaux d'Élien, de Plutarque, d'Homère, etc.

3e classe. — Xénophon, *Anabase*, l. I et II; Homère, *Iliade*, l. I; narration en prose grecque.

On a accordé à chacune de ces trois compositions une heure et demie, ce qui donne une idée de la longueur des textes.

LATIN.

1re classe. — Les rudiments; sept chapitres de l'*Epitome belli gallici* de Jules César par Woodford.

2e classe. — Révision des rudiments; exercices de grammaire; l'*Epitome* ci-dessus.

3e classe. — Choix de morceaux d'Ovide; César, *De bello gallico*, l. II et III, avec une partie du VIe livre; antiquités romaines.

4e et 5e classes. — Horace, *Odes*, l. II; Virgile, *Énéide*, l. III, et des parties des livres V et VI; Tite-Live, l. XXI; narration en prose latine, etc.

On a accordé trois quarts d'heure pour chacune de ces compositions.

Après toutes ces épreuves, il y a eu des récitations de Lucien, de Virgile, d'Horace, de Tacite, etc., et un concours des trois classes supérieures en géographie ancienne.

La *Madras academy* de Cupar va encore plus loin dans ce principe de faire que les prix soient la résultante de tous les éléments de succès scolaires pendant l'année, principe qui doit être un grand élément de bonne discipline. Voici ce que nous lisons en tête de son palmarès :

« Les prix publics de classe se donnent non-seulement pour le progrès dans les études, mais pour la diligence, la bonne conduite et l'exactitude à suivre la classe pendant l'année. »

Nous trouvons la même déclaration dans le prospectus de la *high school* de Glasgow.

Il y a, dans certains établissements importants, à l'égard des prix, un usage fort touchant, et qui nous semble devoir exercer sur le ton général de l'école une heureuse influence. Cet usage consiste à accorder aux élèves d'une même classe le droit de conférer par leurs votes à un de leurs camarades un prix d'excellence en quelque faculté. Nous en rencontrons par exemple plusieurs dans le palmarès de 1865 de l'académie de Perth. Il y en a eu un dans la classe inférieure ou première de latin, pour de bons progrès dans cette langue : c'est le troisième prix. Dans la deuxième classe de latin, c'est le sixième prix qui a été ainsi conféré pour le même motif. Dans la troisième classe (anglaise) de grammaire et de géographie, nous voyons le premier prix donné par les élèves pour bonne conduite et diligence, et divers autres dans les divisions suivantes. De même, dans le palmarès de la *Madras academy* de Cupar, nous trouvons un prix conféré par la classe *for high position in class* (à un élève occupant un haut rang dans la classe).

Pour éviter les écarts qui pourraient se produire dans l'exercice de ce droit par des jeunes élèves entraînés peut-être par un esprit de camaraderie, leur vote est assujetti à l'approbation du professeur de la classe.

Les livres que l'on donne pour prix de classe sont quelquefois à la charge de l'établissement ou de la ville, mais assez souvent aussi à la charge des professeurs, surtout dans les écoles où ils recueillent comme traitement éventuel les rétributions scolaires de leurs élèves.

L'inégalité de force qui nous a paru devoir ressortir du système mixte se montre assez visiblement dans les concours auxquels sont admis à titre égal les élèves des deux sexes. Ainsi, à Cupar, la médaille d'or Balgonie a été gagnée, dans les six années 1861-1866, par cinq jeunes gens, et seulement par une demoiselle C. H.; la médaille de la municipalité a été décernée dans les mêmes années à quatre jeunes gens et à deux demoiselles, dont une était la même C. H. On peut en conclure que cette dernière était douée d'un talent exceptionnel, et que la généralité des filles ne peut guère espérer de succès dans de luttes pareilles. La partie n'est évidemment pas égale, et dès lors elle ne devrait pas pouvoir s'engager.

Dans les basses classes, la chose est différente : dans les divers palmarès que nous avons sous les yeux, le nombre des petites filles remportant des prix est assez considérable; elles disputent généralement avec succès les couronnes à ceux qui, peut-être, seront un jour leurs maris.

CHAPITRE XIII.

PROMOTIONS.

Si les encouragements donnés au travail ont dans l'enseignement une importance qu'on ne saurait méconnaître, la distribution des élèves dans les classes suivant leur force est une condition de succès non moins essentielle, et plus difficile peut-être à réaliser. Au point de vue théorique, nous n'avons rien à ajouter ici à ce qui a été dit au chapitre XIII de la première partie de ce rapport; nous constatons seulement qu'au delà du Tweed le système des promotions en masse se rencontre plus fréquemment qu'en Angleterre.

On serait tenté de croire qu'avec le principe facultatif aussi largement appliqué qu'il paraît l'être en Écosse, il devrait être facile de faire des promotions individuelles ou au moins partielles à toute époque de l'année; mais nous avons fait remarquer ailleurs que, dans la plupart des cas, la qualité facultative des cours n'est qu'illusoire. Pour tous ceux qui se destinent à une carrière quelconque, les matières d'enseignement qu'elle exige sont une nécessité à laquelle ils ne sauraient se soustraire.

Le système facultatif a d'ailleurs pour adversaires les administrations elles-mêmes, qui ne l'admettent en principe que pour ne pas effrayer les familles peu aisées. Il crée inévitablement des embarras de comptabilité : l'assiduité des élèves aux classes se surveille moins facilement, et le mélange d'élèves, dont les uns suivent le cours régulier et d'autres ne le suivent pas, doit forcément gêner le professeur. Il y a donc dans tout établissement une tendance marquée à restreindre autant que possible cette liberté de choix qu'on se vante d'admettre : on va même, nous l'avons vu[1],

[1] Chapitre VIII de cette seconde partie.

jusqu'à offrir à ceux qui y renonceront des avantages d'économie, dans le but hautement avoué d'avoir le moins possible d'élèves en dehors des cours réguliers.

«Nous recommandons vivement aux parents, dit le prospectus de l'académie de Greenock, de faire suivre à leurs enfants les classes dans l'ordre où elles se trouvent dans les tableaux ci-joints; car on ne saurait trop apprécier les avantages que gagnent les élèves en faisant un cours d'études systématique. Tous ceux qui font le *curriculum* entier ont d'ailleurs l'avantage d'une grande diminution sur le tarif ordinaire des rétributions scolaires.»

Dans l'académie d'Inverness, le troisième cours, dit *senior course*, comprenant neuf branches d'enseignement, qu'il est inutile de détailler ici, coûte 2 guinées (52 fr. 50 cent.) par trimestre. Si l'on additionne les différents prix de chacune de ces neuf matières prises séparément et à volonté, on arrive à un total de 3 guinées $\frac{1}{2}$, environ 92 francs.

Ces exemples, qu'il nous serait facile de multiplier, suffisent pour établir que le système facultatif, bien qu'admis en principe, n'est pas favorisé par les règlements, et que ceux qui le préfèrent aux cours réguliers doivent s'attendre à payer relativement plus cher les matières qu'ils choisissent. Il en résulte comme conséquence logique que, puisque les administrations consentent à des sacrifices pécuniaires en vue de former des cours à population constante, elles n'aiment pas à y pratiquer des brèches par des promotions individuelles, comme celles de Winchester, ou mixtes, comme celles d'Harrow[1]. On les fait donc le plus souvent en masse et une fois par an, comme en France.

Ce système est d'ailleurs maintenu par la circonstance que l'éventuel de chaque professeur se compose, dans la plupart des établissements, de l'ensemble des rétributions scolaires des élèves qui suivent sa classe.

[1] Voir les pages 97 et 98.

On comprend aisément que dans ces conditions une classe représente un revenu d'autant plus fixe que le mouvement des élèves est moins fréquent. D'un autre côté, dans le cas dont il s'agit, la libre action du professeur est gênée par les parents, qui s'opposent généralement à ce que leurs fils doublent une classe, quand même le professeur le jugerait nécessaire : pénible alternative pour un homme d'honneur que de nuire à un élève en lui accordant une promotion prématurée, ou de passer auprès des parents pour un égoïste mercenaire, s'il la lui refuse. Cette considération seule suffirait pour faire condamner le système par lequel le bien-être du professeur dépend du nombre d'élèves qui suivent sa classe.

Tout conspire donc pour empêcher les promotions d'avoir lieu dans le courant de l'année. Nous n'oserions cependant pas affirmer qu'il n'y a jamais de promotions individuelles : les époques des payements trimestriels sont des occasions assez propices pour cela; mais alors elles ont lieu sans examen, peut-être aussi quelquefois pour accéder aux désirs des parents, et dans le cas où le professeur, connaissant bien l'élève, le trouve assez avancé pour être déplacé.

Un des moyens d'avancement qu'on emploie lorsque la promotion ne se fait pas en masse, c'est le système du changement de rang, accordé pour bonnes réponses, système que nous avons déjà vu[1] à l'œuvre en Angleterre et qui s'appelle *taking places* (prendre des places). C'est un va-et-vient continuel. L'élève qui tient le premier rang s'appelle *dux*, mais cette dignité est fort précaire, car on peut la perdre aussi facilement qu'elle se gagne. Il est assez difficile sans doute qu'un des derniers vienne détrôner un des premiers; néanmoins cela se voit quelquefois. Mais le plus souvent la lutte se concentre au sommet de la classe.

C'est un moyen d'excitation qui ne laisse pas d'avoir sa valeur : il a néanmoins l'inconvénient de créer une grande mobilité. Les

[1] Page 142.

places obtenues sont enregistrées à la fin de chaque leçon. A la fin du trimestre, du semestre ou de l'année, on additionne le nombre de points, et celui qui en a moins reste évidemment au-dessus de celui qui en a plus. L'élève A, par exemple, a successivement occupé les 1re, 2e, 3e et 4e places, ce qui lui fait 10; l'élève B, qui n'a successivement occupé que les 5e, 6e, 7e et 8e, compte 26, et se trouve au-dessous du premier.

Il y a toutefois aujourd'hui en Écosse une tendance marquée à faire les promotions par la voie d'examens fréquents. A l'époque où nous avons visité la *high school* d'Édimbourg, la promotion d'un élève se faisait par consultation entre ses professeurs, approuvée ensuite par le recteur. Mais dans la réorganisation toute récente de cet établissement, on a adopté pour les promotions le système des examens à des périodes déterminées[1].

D'autre part, le révérend W. Barrack, recteur de l'école de grammaire d'Aberdeen, s'exprime en ces termes :

« Je désire ardemment changer le système de promotion actuel, pour que la position de l'élève soit déterminée, non pas par un seul examen à la fin de l'année, mais par un certain nombre d'examens répartis sur toute l'année. Cette proposition est actuellement soumise à la municipalité, mais n'a pas encore été sanctionnée par elle... J'ai recommandé ce système de promotion afin d'obliger les élèves à travailler avec énergie pendant toute l'année; de sorte que, si un élève échouait pour une raison quelconque dans un de ces examens, il pût regagner le terrain perdu dans le suivant. Dans le système actuel, il n'a qu'une seule chance de passer; le nouveau lui en offrira plusieurs. Son droit de passer d'une classe à une autre dépendra alors de la somme des points obtenus à tous les examens[2]. »

A Cupar et à Greenock, il y a un examen à la fin de chaque

[1] Lettre du 4 septembre 1867 de M. Macmillan, examinateur de l'école, et à qui nous devons de précieux renseignements sur les derniers changements survenus dans cet établissement.

[2] Lettre du 10 août 1867.

semestre; à Dumfries, il y en a plusieurs dans le courant de l'année, en dehors des concours pour les prix. Au *Trinity College* de Glenalmond, l'examen seul ne décide pas de la promotion : il faut aussi les bons points obtenus en classe. Bref, on semble peu à peu se convertir à l'idée que le système des promotions sans épreuves doit être écarté.

CHAPITRE XIV.

DISCIPLINE.

Généralement parlant, la discipline dans les écoles écossaises est douce : le caractère même des élèves n'en exige pas d'autre. On grandit vite en Écosse, et l'élève y apprend de bonne heure à voir dans l'avenir. On lui dit sans ambages qu'il n'a pas de fortune ou qu'il en a fort peu ; que, dans le monde, il sera abandonné à ses propres forces, et que, s'il veut parvenir, le seul moyen, c'est le travail. Il vit au milieu d'un peuple actif, frugal, austère au point de désapprouver, par un sentiment religieux, même la récréation du théâtre[1] ; il se façonne dès lors d'après le monde qui l'entoure, et devient lui-même sérieux et travailleur. En effet, le jeune Écossais passe pour être beaucoup moins étourdi et beaucoup plus calculateur que l'Anglais du même âge.

Il n'est donc pas surprenant que, de l'aveu de tous, les élèves écossais se fassent remarquer par leur diligence et par leur bonne conduite. Nous n'en voulons pour preuve que le nombre parfois excessif de jeunes gens réunis dans une même classe. Le plus souvent, quelques pensums (*pœnæ*), quelques retenues (*confinement*), suffisent pour stimuler les paresseux et pour maintenir la discipline générale de la classe. Mais, dans les cas, assez rares, d'une infraction sérieuse aux règlements, la punition corporelle n'est pas exclue du code pénal. L'instrument dont on se sert généralement pour l'infliger consiste en une courroie de cuir, appelée *tawse* ou *palmy*, avec laquelle on assène au délinquant quelques coups sur la main. Ce que nous ne saurions approuver, c'est l'usage de la canne, admise dans quelques établissements. Dans un pays où,

[1] A Édimbourg même il n'y a que deux théâtres fort petits et rarement pleins.

dans la plupart des écoles, le maître de classe est indépendant de toute autorité supérieure, même de son recteur, il est à craindre qu'on n'abuse quelquefois de cet instrument par trop grossier.

« Les détails de la discipline et de l'enseignement, nous écrit le docteur Richard Low, recteur de la haute école de Dundee, sont laissés en grande partie à chaque maître. Je puis même dire qu'ils lui sont entièrement abandonnés, de sorte que les professeurs traitent leurs élèves de la manière qui leur semble convenir le mieux à leurs âges, à leurs tempéraments, et aux autres circonstances. On emploie les punitions corporelles, mais elles sont modérées et ne s'appliquent le plus souvent qu'aux élèves fort jeunes[1]. »

Cette restriction ne nous satisfait pas complétement. L'indépendance absolue du professeur étant donnée, nous avons de la peine à chasser de notre esprit l'image de la canne confiée à des mains impitoyables.

Nous avouons néanmoins volontiers que, même dans les écoles où est admis cet instrument de punition, on cherche à en modérer l'usage. A Dumfries « les maîtres emploient pour les punitions corporelles la *tawse* ou la canne; mais on ne se sert fréquemment ni de l'une ni de l'autre[2]. » Dans plusieurs établissements, la canne est absolument défendue : c'est le cas d'Inverness et de Cupar. Dans cette dernière académie, la *tawse* même est interdite aux adjoints; le recteur et les maîtres titulaires peuvent seuls s'en servir. Et généralement les lettres que nous avons reçues des écoles secondaires principales de l'Écosse témoignent, par les termes dans lesquels elles sont conçues, du peu de sympathie que rencontre, dans les établissements de premier ordre, le système des punitions corporelles.

« Je suis heureux de pouvoir vous dire, nous écrit par exemple le docteur Miller, de Perth, que, depuis bien des années, je n'ai pas eu à infliger une punition corporelle. Il y en a peut-être dans les

[1] Lettre du 23 mars 1866. — [2] Lettre du recteur, M. Hewitson Cairns, M. A., du 4 juin 1867.

classes inférieures, mais, même là, on maintient principalement la discipline par des pensums que l'élève doit faire chez lui[1]. »

Bref, pour nous résumer, dans les bons établissements écossais, il y a fort peu de punitions corporelles, et alors presque exclusivement au moyen de la *tawse*, instrument assez anodin. Quelques coups sur la main avec une courroie ne sont pas, après tout, une torture bien cruelle.

La punition corporelle, réduite à ces minces proportions, n'est pas d'ailleurs en Écosse une affaire de routine, ni un reste du moyen âge : on l'inflige par conviction, en se fondant sur des raisonnements qui ne laissent pas d'avoir quelque poids.

« Il y a, dit M. S. Laurie, des punitions de *privation* et des punitions d'*infliction*. Les premières ont deux avantages : elles ne laissent pas le champ libre aux emportements du maître, et elles peuvent se renouveler sans perdre de leur force... Les punitions d'*infliction* sont ou morales ou corporelles, suivant qu'elles atteignent l'esprit ou le corps ; mais au fond il n'y a pas de distinction tranchée, car les souffrances du corps affectent l'esprit, parce qu'elles sont la conséquence d'une condamnation ; et, d'un autre côté, le labeur et l'irritation de l'esprit sont souvent plus douloureux pour le corps que le châtiment corporel. Les mauvais points, les pensums, l'exclusion des travaux ordinaires de l'école, surtout si l'on y ajoute des punitions de privation, doivent suffire pour la discipline sans qu'il y ait besoin de recourir à la flagellation... Il y a néanmoins des cas où la canne devient nécessaire. Qu'on accuse cette punition d'être cruelle et dégradante, ce reproche me touche fort peu, pourvu qu'on inflige ce châtiment de sang-froid. Il y a beaucoup plus de clémence à fouetter un élève qu'à fatiguer son système nerveux en faisant appel aux bons sentiments, à l'affection ou au devoir. Ces appels flattent la vanité des endurcis, et surexcitent ceux qui sont doux et sensibles. Souvent le *pensum* n'est pas moins

[1] Lettre du 7 mai 1867.

dur, par la douleur physique qu'il occasionne, que l'application de la *tawse* ou de la canne; le *pensum* poussé à l'excès, comme cela arrive chez les maîtres dépourvus d'expérience ou peu intelligents, a encore l'inconvénient de maintenir pendant trop longtemps, chez l'élève comme chez le maître, le souvenir de la faute. Les punitions doivent être promptes, tranchantes, décisives, et s'arrêter là; elles doivent avoir pour but non pas d'infliger de la douleur, mais d'empêcher de commettre de nouvelles fautes, en rétablissant l'équilibre moral entre le coupable et la conscience scolaire offensée[1]. »

En résumé, M. Laurie n'accepte la punition corporelle que pour les cas exceptionnels. Craignant même d'être mal compris, il adoucit ce qui pourrait paraître un peu roide dans l'extrait ci-dessus, en citant un long passage des *Contributions to the cause of education* du professeur Pillan, ancien recteur de la haute école d'Édimbourg. Nous n'en citerons ici que deux portions :

« J'ai eu pour maxime de renoncer à la punition corporelle dans tous les cas de moindre importance, et de la réserver pour ceux de culpabilité morale ou de turpitude, tels que le mensonge prémédité, la déloyauté, la cruauté commise de gaieté de cœur, et l'indécence dans les actes ou dans le langage... Mais la crainte de la punition corporelle augmentait si régulièrement à mesure qu'elle devenait plus douce et plus rare, que, pendant la dernière moitié de mon rectorat, elle tomba en désuétude, d'un côté et principalement parce que le ton moral des jeunes gens avait atteint un niveau élevé; et, d'un autre côté, parce que le sentiment d'honneur s'était développé à tel point qu'il ne se commettait plus de faute pouvant mériter cette punition. »

On voit que, compris de cette manière, le châtiment corporel perd tout ce qu'il pourrait avoir de repoussant. Il ne reste qu'une objection à y faire : cette arme, dangereuse entre des mains brutales, sera-t-elle toujours confiée aux hommes intelligents capables d'en faire un bon usage? Il est permis d'en douter.

[1] *Dick Bequest*, p. 165 et 166.

CHAPITRE XV.

INSPECTIONS ET VISITES.

Les écoles paroissiales, nous l'avons vu, sont inspectées de droit par la *presbytery;* celles qui se soumettent aux exigences du Conseil privé pour en obtenir des subventions sont en outre assujetties à l'inspection gouvernementale. Les *burgh schools,* indépendantes à la fois de l'Église et de l'État, ne sont inspectées ni par l'une ni par l'autre : ce soin appartient exclusivement, comme de raison, à leurs propriétaires, c'est-à-dire aux municipalités, aux sociétés fondatrices, aux fidéicommissaires des testateurs, ou enfin à deux ou à plusieurs de ces corps réunis, suivant les droits de chacun.

Rien de mieux certainement que ces inspections faites par ceux-là mêmes qui ont l'intérêt le plus direct à la bonne réussite de l'école : le seul inconvénient que l'on pourrait reprocher à ce système, l'absence d'une main dirigeante et, comme conséquence nécessaire, l'absence d'uniformité, est un défaut dont les Écossais ne se plaignent pas, mais qui est cause de cette pénurie de statistiques et d'autres documents intéressants dans lesquels nous aurions pu trouver bien des renseignements utiles pour notre travail.

Quoi qu'il en soit, nous avouons volontiers, d'un autre côté, que les municipalités et les sociétés scolaires, livrées à elles-mêmes, ne négligent pas de surveiller leurs écoles avec beaucoup de soin, et que ces établissements s'améliorent de jour en jour.

Les fidéicommissaires du *Madras College* de Saint-Andrews vont officiellement chaque trimestre visiter l'école, et en dressent procès-verbal. Ils y vont en outre quand bon leur semble sans en avertir les professeurs[1].

[1] Lettre du 12 août 1867 de M. W. Th. Milton, *provost* de Saint-Andrews.

L'école de grammaire d'Aberdeen est inspectée une fois par an par des ecclésiastiques et des professeurs de l'université, délégués *ad hoc* par le conseil municipal [1].

La haute école d'Édimbourg est inspectée à toute époque de l'année par le conseil municipal, ou par une ou plusieurs personnes déléguées par lui [2].

La *Madras academy* de Cupar, réunissant la qualité d'école paroissiale et primaire à celle d'école secondaire, est inspectée trois fois par an : 1° par la *presbytery* de Cupar, au mois de mars; 2° par l'inspecteur du Conseil privé, au mois de juin, et 3° par les fidéicommissaires du legs Bell, accompagnés d'examinateurs, au mois de juillet, à l'époque de la distribution des prix [3].

L'académie d'Inverness n'a pas d'inspections proprement dites; mais ses élèves subissent des *examens locaux* par l'université d'Édimbourg [4]. A l'instar des universités anglaises, celle de la capitale de l'Écosse a organisé cette sorte d'épreuves, mais avec peu de succès. « Cela s'explique, nous écrit le professeur Blackie, par le fait que nos écoles secondaires (*middle class schools*) se trouvent en relation si étroite avec nos universités, qu'un examen spécial de ce genre ne semble pas nécessaire, comme dans l'aristocratique Angleterre [5]. » En effet, l'université de Saint-Andrews, qui était entrée dans cette même voie, a dû renoncer à ses examens cette année, vu le petit nombre de candidats qui se sont présentés [6].

L'académie de Paisley est visitée quatre fois par an par le comité composé des membres de la municipalité et d'actionnaires de l'établissement [7].

[1] Lettre du 10 août 1867 de M. William Barrack, recteur de l'école.

[2] Lettre du 4 septembre 1867 de M. Macmillan, examinateur de l'école.

[3] Lettre du 28 mai 1867 du docteur Robson, recteur de l'académie.

[4] Lettre du 24 mai 1867 du recteur de l'académie, M. Eadie. — Voir, pour les examens locaux des universités d'Oxford et de Cambridge, la première partie de ce rapport, p. 295.

[5] Lettre du 4 juin 1867.

[6] *Museum*, numéro du mois d'août 1867, p. 193.

[7] Lettre du 11 mai 1867 du docteur Brunton, recteur de l'académie.

Nous croyons inutile de multiplier les exemples; ceux que nous avons cités suffisent pour donner une idée du système. On voit que le bon sens des Écossais supplée en grande partie à l'absence d'organisation.

Il nous reste maintenant à parler spécialement des écoles que nous avons visitées et de celles sur lesquelles nous possédons des renseignements.

CHAPITRE XVI.

ÉCOLE MUNICIPALE D'ÉDIMBOURG.

(VISITÉE.)

Au pied du *Calton-Hill*, hauteur située à l'extrémité orientale d'Édimbourg, s'élève un des plus beaux monuments de l'Athènes du Nord : c'est la « haute école royale » (*royal high school*).

Ce titre n'implique pour elle aucune dépendance de la Couronne; la municipalité (*town-council*) y règne seule. Mais, fondée, à ce que l'on croit, dès le commencement du XIIe siècle, l'école fut réorganisée en 1589 sous les auspices de Jacques VI, plus tard roi d'Angleterre : c'est à lui qu'elle doit le titre de *Schola Regia Edimburgensis*.

A l'époque de notre visite, en mars 1866, cet établissement était encore essentiellement une école de grammaire proprement dite : on y enseignait avant tout les langues anciennes. Moins exclusive, néanmoins, que la classique Eton, elle avait concédé une large part du temps scolaire à la langue maternelle. Le français, l'allemand, les mathématiques, la tenue des livres, le dessin, l'escrime et la gymnastique y figuraient comme matières facultatives. Aujourd'hui, tout est changé : le cercle de l'instruction a été amplement élargi, et la haute école d'Édimbourg peut désormais s'asseoir fièrement à côté de nos meilleurs lycées de la France. Il ne lui manque qu'un seul enseignement, celui de la philosophie, réservé en Écosse aux universités.

Nous avions trouvé le corps enseignant composé d'un recteur, de quatre maîtres classiques et des professeurs des matières facultatives. A l'exception du recteur, qui enseignait dans les hautes classes (la cinquième et la sixième), les maîtres classiques, tous indépendants du chef, enseignaient chacun les langues mortes,

l'anglais et les branches collatérales (l'histoire, la géographie, la religion), à une série d'élèves qui restait toujours la même pendant quatre ans.

Ainsi, pour fixer les idées, le professeur A prenait, en 1862, la classe des commençants (la première), qui devenait, toujours sous sa conduite, une deuxième en 1863. La nouvelle première de cette année tombait en partage au professeur B, qui devenait, en 1864, professeur de deuxième, au moment où son collègue A devenait professeur de troisième, et ainsi de suite.

D'un autre côté, le recteur n'exerçait aucune autorité sur ses collègues, et s'occupait exclusivement de ses deux classes. Ce système a subi de profondes modifications.

A la suite d'un rapport présenté à la municipalité en juin 1866, le recteur (aujourd'hui le docteur Donaldson) a été investi de la direction suprême de la discipline scolaire : il est donc seul responsable vis-à-vis du conseil municipal, et exerce par conséquent une autorité directe sur tous les autres professeurs, sauf recours au conseil. Il désigne les livres dont on doit se servir dans les classes; celles-ci subissent devant lui, tous les deux ou trois mois, un examen écrit (notre *composition* française), afin qu'il puisse se rendre compte de leurs progrès. On conçoit quel excellent effet doit produire, sur le moral des élèves et sur le travail en général, cette obligation de passer ainsi, plusieurs fois par an, sous les yeux du chef même de l'école.

Voici maintenant une autre réforme importante : on a réduit à deux le nombre des maîtres classiques, en confiant l'anglais exclusivement à deux professeurs spéciaux. Le but de cette mesure est de permettre désormais aux maîtres classiques de consacrer tout leur temps et toute leur attention aux langues mortes, sans en être distraits par un enseignement qui leur est étranger. D'*universalistes* qu'ils étaient, ils deviennent *spécialistes*.

Mais ici se présentait une difficulté. Avec deux maîtres classiques au lieu de quatre, la succession des classes, telle que nous venons

de la décrire, devenait impossible; d'un autre côté, le conseil municipal était trop pénétré de l'utilité qu'il y avait à laisser l'élève pendant quatre ans sous le même professeur, pour vouloir y renoncer.

A sa place, nous aurions éprouvé le même sentiment. Quoi de plus rationnel, en effet, que le principe de laisser à chaque professeur la faculté de façonner lui-même ses élèves à sa manière, et de les conduire peu à peu des premiers rudiments jusqu'aux auteurs les plus difficiles? Notre corps enseignant en France se compose d'hommes éminents, sortis de l'école normale ou soigneusement triés par des examens d'agrégation d'une difficulté extrême : nous n'en disconvenons pas. Mais qu'arrive-t-il? Le professeur de troisième reçoit au début de l'année des élèves préparés par le professeur de quatrième, et ainsi de suite en montant l'échelle. Les élèves ne connaissent pas leur nouveau professeur; le professeur ne connaît pas ses élèves. Il lui faut un mois peut-être pour s'habituer à leurs noms et à leurs figures; il lui en faut trois pour les connaître moralement. Tel élève qui passait chez son ancien professeur pour un bon sujet perd cette qualité chez le nouveau. Le premier avait une manière d'enseigner différente de celle de son successeur : il faut du temps pour s'y faire. N'y a-t-il pas là des forces perdues et dont il serait possible de tirer meilleur parti? Un professeur qui prendrait ses élèves en sixième et qui les conduirait seul d'année en année jusqu'en troisième n'aurait-il pas l'avantage de connaître intimement tous ses élèves? Ceux-ci n'arriveraient-ils pas insensiblement, sans secousses, sans perte de temps ni de forces, au bout de leur carrière? N'y aurait-il pas là un moyen de se débarrasser du grand inconvénient des promotions en masse? Quoi de plus facile au professeur connaissant à fond ses élèves que de désigner lui-même les retardataires à la fin de l'année, et de leur fermer l'accès à une classe où ils se trouveraient perdus, faute de moyens de suivre l'enseignement?

Introduire un pareil système chez nous exigerait, nous le savons,

d'immenses modifications; nous prévoyons même les inconvénients qu'il pourrait entraîner pour certains enfants. Nous n'avons pas pour mission d'ébaucher ici un projet, mais il nous semble que cette question mériterait d'être mise à l'étude.

Pour en revenir à l'école d'Édimbourg, voici comment on est parvenu à concilier l'ancien système avec les exigences du nouveau. Au lieu de quatre heures par jour, le professeur classique en donne cinq, et, debarrassé des heures d'anglais, il a alors le temps de prendre deux séries d'élèves au lieu d'une, dans l'ordre suivant :

En 1866, le professeur A a pris la première et la troisième; son collègue B, la deuxième et la quatrième.

En 1867, le professeur B a perdu sa quatrième, qui, devenue une cinquième, passe aux mains du recteur. Mais comme, en même temps, sa deuxième est devenue une troisième, il la garde comme telle, et commence en même temps une nouvelle première. Son collègue A devient professeur de deuxième et de quatrième, sa première étant devenue une deuxième, et sa troisième une quatrième.

En 1868 enfin, le professeur B redeviendra, toujours avec les mêmes élèves, professeur de deuxième et de quatrième, et ainsi de suite.

Dans les classes d'anglais, on a maintenu le même principe de la permanence des élèves; seulement le premier professeur donne six heures par jour, et le second en donne sept.

Nous avons dit que le recteur fait composer chaque classe trois fois par an au moins; indépendamment de cela, chaque professeur fait composer sa propre classe tous les quinze jours. Mais les innovations ne s'arrêtent pas là : l'école délivrera désormais des *diplômes de fin d'études*. Outre l'examen général qui se fait à la fin de chaque année, il y aura à l'avenir, par an, deux examens spéciaux pour l'obtention de ces diplômes. L'un de ces examens est destiné aux élèves de quatrième année, l'autre à ceux de sixième. Les diplômes porteront la signature du lord *provost*, du *convocateur* (*convener*), du comité d'éducation, du recteur et des examinateurs, et l'on cher-

chera à les faire agréer par les facultés des lettres, de médecine et de droit, comme équivalant à l'examen d'admission exigé par elles.

A cet effet, on a considérablement élargi le programme des études, en y ajoutant un *curriculum* complet de sciences physiques et naturelles, qui manquaient totalement dans l'ancien programme.

Voici le plan général des études, tel qu'il a été inauguré en 1866-1867 :

Première classe. — L'élève, sachant lire couramment l'anglais, commence ici la grammaire latine avec exercices élémentaires. En anglais, il voit la grammaire, il écrit sous la dictée, et il fait des exercices de style. L'histoire de l'Écosse, la géographie des Îles-Britanniques, la botanique (une fois par semaine), l'arithmétique, comprenant la règle de trois et les fractions ordinaires, complètent le programme de cette classe.

Deuxième classe. — On y voit Phèdre et Cornelius Nepos, un poëme de Walter Scott, l'histoire d'Angleterre et celle de Rome, la géographie physique et politique de l'Europe, la zoologie (une fois par semaine), le français (trois fois par semaine, mais sans devoirs écrits), l'arithmétique comme ci-dessus, plus les fractions décimales. Exercices gradués en latin et en anglais.

Troisième classe. — Le programme de cette classe comprend Jules César et Ovide, les thèmes latins, la géographie ancienne, les antiquités romaines, la prosodie, la révision de la grammaire, Cowper et Goldsmith avec analyses et paraphrases, recherches d'allusions et parallèles; les grands événements de l'histoire depuis la chute de l'empire romain jusqu'à la Réformation, l'histoire de la Grèce; la géographie de la Bible et celle de l'Asie et de l'Afrique; quelque branche de physique (une fois par semaine), le français tous les jours avec conversation et traduction du français en anglais et réciproquement; différentes applications de l'arithmétique avec révision des règles précédentes.

Quatrième classe. — Salluste, Cicéron, Virgile, odes d'Horace; narrations latines, avec révision ou développement des autres matières traitées en troisième; Shakspeare, style, histoire de la littérature anglaise; histoire générale depuis la Réformation; la géographie de l'Amérique, révision de celle de la Grande-Bretagne; la physique (une fois par semaine); l'arithmétique comme ci-dessus. Dans cette classe l'élève commence le grec, à moins qu'il ne préfère l'anglais; dans ce cas, il fait des exercices de style, des narrations, pendant l'heure du grec. Il continue le français, le professeur étant tenu ici à ne parler que cette

langue. L'élève peut commencer ici l'allemand au lieu de continuer le français; il peut aussi apprendre la tenue des livres ou la calligraphie.

Jusqu'ici l'élève a toujours été sous le même professeur de langues anciennes. Il passe maintenant dans la cinquième classe sous la direction du recteur.

Cinquième classe — Ici commence la bifurcation, mais, soit que l'élève choisisse les lettres, soit qu'il se voue aux mathématiques, il a toujours une heure par jour de latin chez le recteur, qui dans cette classe n'enseigne pas le grec. Cette langue est confiée à un des professeurs classiques, qui fait expliquer Xénophon, Lucien, Euripide. Les auteurs latins sont Cicéron, Quintilien, Tite-Live, Térence, Virgile, Horace. On fait des narrations latines, des vers latins. Le professeur spécial d'anglais continue ici son enseignement, comprenant Spenser, la rhétorique, l'histoire de la littérature anglaise, l'histoire de France, la géographie physique et le Nouveau Testament. En mathématiques, on fait la géométrie et l'algèbre. L'allemand fait ici partie du programme régulier : il y a classe tous les jours. Le français, au contraire, est facultatif et n'a lieu que deux fois par semaine. Tous les huit jours, une heure est consacrée à la chimie.

Sixième classe. — Ici le recteur se charge aussi du grec et fait expliquer Sophocle, Homère, Thucydide, avec des thèmes et des exercices de vers ïambiques. En latin, le recteur réunit une fois par jour la cinquième avec la sixième, et prend cette dernière une deuxième fois dans l'après-midi, pour y expliquer Plaute et Tacite. Le professeur d'anglais développe les sujets de l'année dernière, et fait expliquer Chaucer et Shakspeare. En mathématiques, on arrive au calcul infinitésimal; l'allemand est réduit à trois heures par semaine; le français, toujours facultatif, continue à n'avoir que deux heures.

Ce programme, il faut en convenir, est, en général, très-sagement conçu. On remarque avec plaisir la part si large faite à l'histoire et à la géographie, si peu cultivées de l'autre côté du Tweed. Cette étude, bien échelonnée, reçoit dans le courant de six ans un développement complet. On commence de bonne heure à faire connaissance avec les chefs-d'œuvre de la littérature anglaise: l'Écosse n'oublie donc pas qu'elle fut la patrie de Walter Scott. Quant aux auteurs grecs et latins que nous avons cités, on comprend qu'ils peuvent changer tous les ans; leur choix, tel qu'il est, ne laisse du reste rien à désirer. Rien de plus rationnel qu'un cours

de botanique dans la première année; c'est là une matière qui, traitée d'une façon élémentaire, n'est pas au-dessus de l'intelligence d'un enfant de dix ans. Dans une quarantaine de leçons, on ne peut guère donner que la description des parties de la plante, et un aperçu plus ou moins détaillé des systèmes de Tournefort, de Linné et de Jussieu; mais c'est assez. Il n'y a là rien qui puisse détourner l'élève de ses études plus pressantes, et il y a pourtant tout ce qui peut contribuer à développer l'esprit d'observation, ou à faire éclore chez lui le goût pour cette science, si par hasard la nature lui en avait donné le germe. Dans la deuxième année, il voit la zoologie dans les mêmes conditions. Dans les années suivantes, on lui enseigne la physique une fois par semaine, soit en quatre-vingts leçons environ. C'est trop peu peut-être. On ne peut guère admettre moins de vingt leçons pour un aperçu fort élémentaire de la mécanique et de l'hydraulique; la théorie de la vapeur, avec son complément inévitable, la locomotive et les machines congénères en exigeront bien dix; il n'en faudra pas moins de quinze pour la chaleur et pour la lumière, avec toutes les applications de l'optique si variées qu'on en a faites depuis une trentaine d'années. Vingt-cinq leçons suffiront-elles pour l'électricité, pour le magnétisme et pour l'électro-magnétisme, dont l'importance, de nos jours, est incalculable? Il resterait alors dix leçons pour l'acoustique et pour la météorologie, cette dernière étroitement liée à la géographie physique, dont l'étude se poursuit en cinquième. Mais où trouver le temps pour les interrogations et les révisions si indispensables de cette multiplicité de matières?

D'un autre côté, il nous semble que les deux années de chimie pourraient, sans inconvénient, être réduites à une seule, afin d'enrichir d'une année la physique. En quarante leçons, on peut voir sommairement les corps simples, donner une idée de la théorie des équivalents et traiter les corps binaires et les sels, en se bornant aux métaux usuels seulement. La chimie organique resterait sans doute en dehors, mais elle est aujourd'hui si vaste et si compli-

quée, qu'on ne peut guère espérer d'en donner, au sein d'une école secondaire, un aperçu utile, à part quelques faits très-saillants, qu'il suffirait simplement de mentionner. Cette branche inépuisable est forcément réservée aux universités. La chimie, d'ailleurs, est une science plus spéciale que ne l'est la physique : le développement de cette dernière nous semble plus nécessaire à l'homme du monde qu'une connaissance approfondie de la chimie, dont les phénomènes les plus frappants suffisent pour une éducation générale. Trois années de physique et une de chimie nous paraissent donc offrir une répartition plus avantageuse de ces matières que deux années de chacune. Nous n'en sommes pas moins disposé à reconnaître la grande supériorité du nouveau programme de la haute école sur l'ancien.

Il en est bien autrement des mathématiques, dont la répartition nous semble empreinte du vice que nous avons signalé ailleurs. Quatre années d'arithmétique contre deux années seulement accordées au reste de la science nous paraissent inadmissibles. On nous objectera sans doute que l'arithmétique ordinaire exige une grande habitude matérielle, que l'exercice peut seul donner; mais nous envisageons la question à un autre point de vue. Accordons, si l'on veut, deux années à ce travail purement matériel; mais, à partir de la troisième, nous voulons que l'élève apprenne à *penser*, chose dont il n'a pas pris l'habitude jusqu'ici. Il sait *faire*, mais il ne sait pas *pourquoi il fait*. Or ce *pourquoi*, c'est l'algèbre qui le lui enseignera. Quand on la définit en disant que *c'est une espèce d'arithmétique dans laquelle, au lieu de chiffres d'une valeur déterminée, on se sert de lettres dont la valeur est indéterminée*, c'est comme si on nous décrivait les rouages d'une machine, sans nous dire à quoi elle doit servir; en d'autres termes, on nous indique un moyen sans nous en expliquer le but. Or le but unique de l'algèbre et sans lequel elle n'aurait pas de raison d'être, c'est de *trouver les règles dont on a besoin en arithmétique*. La théorie des proportions est de l'algèbre; la règle de trois est une application arithmétique des proportions.

Les séries sont du domaine de l'algèbre; le calcul de l'intérêt composé est une application arithmétique des séries. Que sont les formules trigonométriques? De l'algèbre. Qu'est-il le calcul d'un triangle? Une application arithmétique de ces formules. Et ainsi de suite, en montant l'échelle jusqu'aux formules les plus hautes de l'astronomie. L'algèbre trouve les formules, l'arithmétique en fait l'application. Rien de plus clair, rien de plus tranché. Mais s'il en est ainsi, nous ne concevons pas que, les premières difficultés du maniement matériel des chiffres surmontées, on puisse tarder un instant à armer l'élève de ce puissant instrument de recherche qui s'appelle l'algèbre, et dont il aura à se servir d'un bout à l'autre de la science. L'algèbre devrait commencer dès la troisième année; si l'on craint que l'élève n'oublie le maniement des chiffres, retardons plutôt d'une année la géométrie : bien que nous ne croyions pas cela nécessaire, nous aimerions mieux en passer par là que de voir l'élève feuilleter son livre d'arithmétique pour calquer servilement son opération sur le modèle imprimé, au lieu de se rendre compte du raisonnement qui doit y conduire. Dans la quatrième année donc il commencera la géométrie. Armé de celle-ci et de l'algèbre, il abordera, dans la cinquième, la trigonométrie et la géométrie analytique; dans la sixième enfin, l'algèbre supérieure et les premières notions de calcul infinitésimal. Alors il pourra avec fruit se présenter à l'université pour y poursuivre les développements ultérieurs qu'exigent ces matières.

En parlant d'une réorganisation aussi radicale que celle dont la haute école d'Édimbourg a été l'objet, nous ne pouvons nous dispenser de donner ici un aperçu du travail accompli en 1866-1867 dans quelques-unes des classes, comme un indice probable de l'avenir de l'enseignement secondaire dans toute l'Écosse; car, soyons-en sûrs, cet exemple trouvera de nombreux imitateurs, ne fût-ce qu'à cause du succès qu'il a déjà rencontré. En effet, dès cette première année, le chiffre des élèves est monté de 299 à 388, et, comme il s'agit ici d'une ville de 170,500 âmes, il est fort probable

qu'il ne s'arrêtera pas là. Voici pour les classiques l'aperçu en question :

Première classe. — On a vu tous les rudiments de la grammaire latine, avec traduction de morceaux choisis et des fables de Phèdre.

Deuxième classe. — Le travail de la *première*, plus développé. Thèmes latins, lectures latines.

Troisième classe. — Révision des rudiments; syntaxe, avec exercices. Extraits des livres I, IV, V et VI de Jules César. Extraits d'Ovide. Vie privée, système militaire et naval des Romains. Géographie de l'Italie et de la Gaule.

Quatrième classe. — Virgile, la IVe églogue et 70 vers de la VIe; *Géorgiques*, l. II, 142 vers; l. IV, 151 vers; *Énéide*, livre I et 212 vers du livre II. Horace, trente-huit odes. Salluste, quarante-quatre chapitres de *Catilina*. Le tout traduit et analysé, les vers scandés. Vers latins; syntaxe, compositions en prose latine. Rudiments de la grammaire grecque; lectures et versification grecques. Géographie ancienne. Topographie de Rome, sa constitution politique, ses lois, sa religion. Affaires militaires et navales.

Cinquième classe. — Horace, trente-deux odes du livre I, deux du livre II, deux du livre III, onze du livre IV; quatre épodes; onze épîtres du livre I. Térence, *Adelphi;* 300 vers d'*Andria*. Cicéron, *In Verrem*, IV, I-XXIII. Tite-Live, l. I, I-XXXI. Xénophon, *Anabase*, livre IV et des extraits des trois premiers. Euripide, *Alceste*. Homère, des parties des livres I et III de l'*Iliade*. Nouveau Testament grec, les seize premiers chapitres des *Actes*.

Sixième classe. — Plaute, *Mostellaria*, 1-890. Tacite, tout *Agricola*, et le livre I des *Annales*, c. I-L. Cicéron, comme en cinquième, classes réunies. Horace, comme en cinquième, plus la 9e satire du Ier livre et la 8e du IIe livre. On a vu, en outre, sans analyse, le reste de la *Mostellaria*, l'*Art poétique* d'Horace et le VIe livre de l'*Énéide*. — Homère, *Iliade*, l. I. Sophocle, *Œdipe Roi*, 1-510. Thucydide, l. I, c. I-XXXIII. On a vu, de plus, sans analyse, le reste d'*Œdipe Roi* et le XVIe livre de l'*Odyssée;* plus la grammaire.

La cinquième et la sixième ont fait en outre des thèmes, des versions et des narrations dans les deux langues.

Voilà, il faut en convenir, une année bien employée. Nous omettons l'enseignement de l'anglais, du français, de l'allemand et de

l'indoustani, et les classes de mathématiques, pour arriver à celles de l'art de l'ingénieur, divisé en trois sections :

I. *Génie militaire.* — La fortification, les reconnaissances, la topographie, le dessin linéaire, la construction des ponts militaires, etc.

II. *Génie civil.* — Dessin linéaire, topographie, construction d'échelles, géodésie, résistance des matériaux, construction de ponts en pierre, en fer et en bois.

III. *Mines.* — Dessin de coupes de mines, recherche des minéraux, forage, extraction, ventilation, administration des mines, etc.

En botanique, on a traité de la physiologie des plantes, de leur classification, de leur distribution sur la surface de la terre, de la flore britannique et de la flore fossile. Il y a eu, dans l'année, trois visites aux jardins botaniques et aux serres, une excursion dans les champs et trois compositions écrites sans le secours de livres ni de cahiers.

En histoire naturelle, on a parlé de la classification, puis des mammifères.

En physique, on a expliqué les lois générales de la nature, le centre de gravité, les machines simples, l'air et l'hydrostatique.

En chimie on a vu les corps simples, avec des notions spéciales sur l'air, sur l'eau, sur la houille, la poudre à canon, etc.

Dans les conditions actuelles de l'école, nos observations sur l'intérieur des classes perdent nécessairement beaucoup de leur intérêt. L'enseignement du latin et du grec ne différait pas, à l'époque de notre visite, de celui que nous verrons tout à l'heure en parlant de Glasgow. Deux classes nous ont néanmoins particulièrement frappé : la classe de géométrie et celle de français. La première, de deuxième année, ne se composait que de onze élèves. En entrant, nous les avons vus rassemblés autour du professeur, M. Moffat, qui, debout devant le tableau, la craie à la main, discutait avec ses élèves. Il s'agissait d'un problème donné à résoudre la veille; on n'y avait pas réussi, et M. Moffat s'appliquait alors à les mettre sur la voie. L'énoncé du problème nous ayant été gracieusement communiqué, nous avons assisté avec un véritable plaisir à cette lutte d'intelligence.

« Si nous abaissions une perpendiculaire? » se hasardait à proposer l'élève A. — « Vous voyez bien, répondait le professeur en l'abaissant, qu'elle ne servirait à rien, pour telle raison. » Alors l'élève B prenait la parole au milieu du silence et proposait un nouveau moyen. S'il était sur la voie, le professeur l'encourageait en l'aidant; s'il n'y était pas, on lui démontrait son erreur. C'était, en un mot, une conversation à laquelle tout le monde prenait intérêt. Tous les élèves avaient les yeux fixés sur le tableau et suivaient la marche du problème jusqu'à la fin. M. Moffat nous a dit que, dans sa classe, cette lutte prenait aussi une autre forme : un problème de géométrie étant donné, un élève, le dixième, par exemple, se sentant assez fort pour le résoudre, met en demeure un camarade plus haut placé que lui, le troisième, par exemple, d'en essayer la solution. Si celui-ci n'y réussit pas, le défi descend au suivant, et si personne ne répond, le dixième prend la place du troisième, à la condition de donner lui-même la solution. Si quelqu'un résout le problème avant lui, le troisième n'en perd pas moins sa place et va occuper la dixième. C'est là, à notre avis, un excellent moyen d'aiguillonner l'émulation. Nous avons appris de M. Moffat que la classe de première année se composait alors de vingt-sept élèves.

La classe de français de deuxième année ne nous a pas moins intéressé. Le professeur, M. Schneider, était occupé à faire expliquer *Numa Pompilius* de Florian. Tout l'enseignement se faisait en français; nous n'avons pas entendu le professeur recourir une seule fois à l'anglais. Il ne parlait pas lentement, mais couramment, comme il l'eût fait dans un salon de Paris. Il est vrai que plusieurs des vingt élèves qui se trouvaient présents ne comprenaient qu'à moitié. Alors il leur demandait, toujours en français, de dire en anglais ce qu'ils avaient compris. Nous avons adressé la parole à quelques-uns des plus forts, et nous en avons obtenu de très-bonnes réponses en français, si bien que nous n'avons pu nous abstenir d'en féliciter le professeur, d'autant plus qu'un enseignement rationnel

des langues vivantes, tel que nous l'avons en France, ne se rencontre pas toujours chez nos voisins d'outre-Manche.

Au point de vue financier, les innovations n'ont pas été moins profondes qu'au point de vue de l'enseignement. Autrefois, chaque professeur percevait les rétributions scolaires de sa classe; aujourd'hui, elles sont versées dans la caisse de la ville, qui se charge de rétribuer les professeurs en partie par un traitement fixe, et en partie par un traitement éventuel. D'après ce système, le recteur a environ 700 livres st. (17,500 francs) par an; les traitements des professeurs classiques sont calculés à raison de 7 shillings par heure (8 fr. 75 cent.), soit environ 16,000 francs par an; les autres professeurs, en proportion. Les rétributions scolaires varient entre 52 fr. 50 cent. et 68 fr. 75 cent. par trimestre.

CHAPITRE XVII.

ÉCOLE MUNICIPALE DE GLASGOW.

(VISITÉE.)

La ville de Glasgow, située sur la Clyde, compte aujourd'hui 396,000 habitants : elle est donc plus de deux fois plus grande que la capitale de l'Écosse. Ses rues sont belles et larges; tout y respire l'aisance et le luxe; mais ce n'est certes pas sa haute école, fréquentée par huit cent cinquante jeunes gens, qui aurait pu nous donner une idée de la beauté de ses monuments.

Nous avons dit ailleurs que, à fort peu d'exceptions près, le recteur d'une école secondaire n'a aucune autorité sur les autres professeurs. Ce principe une fois admis, il n'y a pas de raison pour que cette charge soit maintenue : aussi la municipalité de Glasgow l'a-t-elle supprimée tout à fait, en créant simplement dans son sein un comité qui dirige les affaires de la haute école. Les professeurs titulaires, au nombre de sept, se régissent entre eux comme ils l'entendent : chacun d'eux occupe à tour de rôle la présidence pendant trois mois, sans être pour cela investi de la moindre autorité sur ses collègues. Chaque professeur touche lui-même et pour son compte les rétributions scolaires des élèves qui fréquentent sa classe. Les réparations ou améliorations matérielles de l'immeuble, fort modeste et insuffisant, qu'occupe l'école sont à la charge de la ville. Celle-ci accorde aussi 50 livres sterling par an (1,250 francs) pour les prix de fin d'année; cette somme est répartie entre les différentes classes suivant leur importance. C'est là tout ce que nous pouvons dire sur l'organisation intérieure : on ne saurait en trouver de plus simple.

Sous les auspices du docteur J. Bryce, auquel nous avions été recommandé par son frère le docteur H. Bryce, de la haute école

d'Édimbourg, nous avons pu visiter plusieurs classes de cet établissement. Malheureusement, le seul jour qu'il nous fût possible de consacrer à cette visite coïncidait avec un jeûne public solennel, prescrit par l'Église pour obtenir la cessation de l'épidémie bovine, de sorte que plusieurs professeurs avaient donné congé ce jour-là.

Dans la classe de latin de deuxième année du docteur Low, on expliquait le troisième chapitre de la *Vie d'Hannibal* par Cornelius Nepos. Il y avait plus de cinquante élèves présents; le professeur a fait expliquer divers élèves, puis on a procédé à l'analyse du morceau. Cet exercice a été des plus satisfaisants : les enfants avaient évidemment bien préparé leur tâche. A mesure que se présentait dans le texte le nom de quelque point géographique, tel que les Thermopyles ou Rhodes, on appelait un élève pour montrer l'endroit en question sur la grande carte pendue à une des murailles.

Vers la fin de la classe, le professeur, le livre à la main, a circulé parmi les élèves (les bancs sont toujours largement espacés en Écosse), et, passant rapidement d'un enfant à l'autre, au hasard, il disait quelques mots du texte et le faisait retraduire oralement en anglais. Il lui arrivait parfois d'y introduire des variantes : les élèves n'en étaient nullement déroutés, et modifiaient leur anglais d'après la phrase du professeur. Chaque élève ne disait souvent que trois ou quatre mots ; le suivant continuait la phrase sans s'arrêter. C'était un feu roulant; point d'hésitation ni d'interruption. On ne saurait imaginer un exercice plus animé et plus intéressant.

Le docteur Low nous a dit que les élèves apportent plusieurs fois par semaine des thèmes et des versions, et que le *curriculum* complet des langues mortes s'accomplit en cinq ans.

La classe que nous avions devant nous était partagée en trois divisions, d'après la force des élèves. Ils n'en avaient pas moins leur enseignement en commun; seulement le professeur adressait aux plus faibles des questions en rapport avec leur force.

Dans cette école, l'enseignement du latin et du grec peut se résumer ainsi qu'il suit :

Dans la première année de latin on voit les rudiments; dans la deuxième, on explique Cornelius Nepos et Phèdre, et l'on fait des phrases; dans la troisième, on explique Jules César; dans la quatrième, Virgile et Salluste, et un discours de Cicéron; dans la cinquième, Cicéron, Tite-Live et Horace. Dans ces deux dernières, on donne aussi des notions d'antiquités romaines et de composition latine.

L'enseignement du grec comprend, outre les rudiments, des lectures tirées des Extraits grecs de Sandford, où se trouvent des morceaux de divers auteurs, tels que Xénophon, Anacréon, Lucien. Dans la cinquième année, on explique un livre ou deux d'Homère.

Les mathématiques, confiées au docteur J. Bryce, sont enseignées fort rationnellement. Dans la classe d'arithmétique, à laquelle nous avons assisté, chaque élève faisait, sur une ardoise dont il était muni, un problème tiré de son livre. L'adjoint du professeur faisait le tour de la classe, surveillant le travail et donnant çà et là des conseils à voix basse. De temps à autre un élève venait demander des éclaircissements, et on les lui donnait. Dans la classe de géométrie, on appelle un élève au tableau pour démontrer une proposition : si elle est longue, un deuxième et même au besoin un troisième sont appelés pour la terminer. On donne aussi des problèmes géométriques à résoudre, et ceux qui y réussissent gagnent des bons points.

Le changement de place pour bonnes réponses n'a pas lieu dans ces classes : c'est le nombre des bons points gagnés pendant l'année qui décide des prix. Il en est autrement dans la classe de géographie, par exemple, où le changement de place a lieu.

Pour en revenir aux mathématiques, nous avons appris du docteur Bryce qu'il arrive avec quelques élèves jusqu'au calcul infinitésimal, et nous comprenons parfaitement qu'il ne peut être ici question que de quelques succès individuels, car, comme ailleurs,

on manque de temps; deux heures par jour pendant deux ans ne peuvent pas suffire. Quels que soient les avantages de l'enseignement individuel sur l'instruction simultanée en fait de mathématiques (et nous les reconnaissons volontiers), il ne peut pas faire en sorte que la moyenne des élèves digère en si peu de temps une masse aussi énorme de matières que celle comprise entre les rudiments de l'algèbre et de la géométrie, d'un côté, et le calcul infinitésimal, de l'autre. Il ne suffit pas de *parcourir :* il faut que chaque chose *se case* dans l'esprit, et cela ne saurait se faire sans beaucoup de travail et de fréquentes révisions. On pourra nous objecter que c'est à l'université à poser la dernière pierre : mais alors, pourquoi ne pas lui laisser aussi une plus grande partie du travail? Dans la haute école, on ne peut accorder aux mathématiques que deux années : soit. Mais, s'il en est ainsi, qu'on se contente d'y donner seulement ce qui peut raisonnablement entrer dans deux années; qu'on s'arrête à la géométrie analytique, ou tout au plus à l'algèbre supérieure, en refusant, dans l'intérêt même de l'élève, d'aller plus loin.

Dans le programme de 1835, publié par le conseil municipal, peu après la réorganisation de l'école, nous trouvons, à la page 13, les alinéas suivants :

« *Physique.* — Leçons et examens sur les éléments de la méca-« nique, de l'hydrodynamique, de la pneumatique, de l'électricité, « du galvanisme, du magnétisme, de l'optique et de l'astronomie.

« Les appareils pour cette classe n'étant pas encore complétés, « on ne l'a pas ouverte quant à présent; mais, lorsque les mesures « nécessaires auront été prises, le public en sera averti. »

Or voici ce qui nous est arrivé en 1866, trente et un ans après la publication de ce programme :

A la fin de la classe, le docteur Bryce nous a conduit dans une petite pièce voisine, où se trouvaient entassés des cartes géographiques, des livres, des manuscrits, etc. et, ouvrant un placard, il nous a montré, niché au milieu d'un chaos d'autres objets hétéro-

gènes, quelques appareils de physique soigneusement emballés. « De temps en temps, nous dit-il, je fais devant les élèves quelques expériences de physique. » En voyant cela, il s'est fait malgré nous dans notre esprit un rapprochement entre le programme que nous venons de citer, les moyens pécuniaires dont doit pouvoir disposer une ville de 400,000 âmes comme Glasgow, et les quelques objets étalés devant nous, qui de plus appartenaient, non pas à la ville, mais au digne professeur, lequel, faisant contre mauvaise fortune bon cœur, remplissait *proprio motu* un programme complétement oublié par ceux qui l'avaient rédigé. Dans le programme de 1866, la physique est supprimée; c'est plus sage, sans doute, que d'offrir au public un banquet de Barmécide.

Dans la classe de dessin, suivie par quatre-vingts élèves, on travaillait d'après la bosse, au paysage, etc. Mais le professeur se plaignait amèrement du peu d'importance qu'on attachait à son enseignement.

Nous aurions désiré assister à quelques autres classes; mais les professeurs de français et de tenue de livres étaient malades, et la journée était d'ailleurs, ainsi que nous l'avons fait remarquer, peu propice aux visites.

En résumé, l'enseignement que donne la haute école de Glasgow comprend : le grec et le latin, l'anglais, le français, l'allemand (« s'il y a des élèves en nombre suffisant[1] »), l'arithmétique et les mathématiques, la géographie moderne, la calligraphie et la tenue des livres, le dessin et la peinture. L'histoire et les antiquités romaines se font dans les classes de latin; l'histoire moderne dans celles d'anglais. Tout est facultatif.

Chaque professeur de latin garde pendant cinq ans les élèves qui commencent chez lui : on sait que nous approuvons fort ce système. Ici il rachète, à nos yeux, beaucoup de choses qui ne sont pas de notre goût. On ne donne point de pensums; on se sert,

[1] Textuel.

mais avec beaucoup de modération, de la *tawse* ou de la canne pour punir le mensonge, la cruauté, les absences non motivées.

Les promotions se font en masse; le professeur s'abstient, de crainte d'offenser les parents, de leur recommander de faire doubler une classe à leurs enfants, même lorsqu'il le juge nécessaire.

Il n'y a pas de cours réglementaire tarifé en bloc à tant par trimestre, comme à Édimbourg; mais l'ensemble des prix exigés pour chaque matière, généralement indispensable, monte à peu près au même taux. Les cours de latin, de grec et d'anglais coûtent chacun 15 shillings (18 fr. 75 cent.) par trimestre; les langues vivantes sont fixées à 16 francs 90 cent. par trimestre, et la tenue des livres à 1 guinée (26 fr. 25 cent.) pour six mois. Mais quelques-uns de ces prix varient suivant que l'élève doit assister à la classe pendant une ou deux heures par jour.

Les vacances d'été commencent le 1er juin et finissent le 31 juillet. Il y a une semaine de congé à Noël. L'école possède une vaste cour pour les récréations; mais, comme c'est un externat, on n'en profite guère qu'au milieu de la journée.

Glasgow fut la ville où le docteur Birkbeck institua le premier *mechanics' institute*. On nous a dit que cette institution a complétement échoué quant au but primitif que s'était proposé le fondateur, et qu'aujourd'hui on y fait tout au plus de temps à autre des conférences (*lectures*), fréquentées par les classes aisées.

CHAPITRE XVIII.

ÉCOLE MUNICIPALE D'ABERDEEN.

(VISITÉE.)

Aberdeen, port de mer important et ville universitaire, située à l'embouchure de la Dee, compte 75,000 habitants environ et occupe le troisième rang parmi les cités écossaises. Elle possède une école de grammaire municipale, fréquentée par trois cent trente à trois cent quarante jeunes gens de dix à quinze ans, tous externes. L'édifice qui lui est affecté est de date récente, présentant avec ses pignons et ses tourelles un gracieux échantillon du style féodal écossais. Située sur le sommet d'une des collines sur lesquelles s'étale la ville, loin du bruit du trafic journalier, cette école réunit toutes les conditions d'hygiène et de tranquillité. Il ne lui manque plus qu'un terrain assez vaste pour les récréations, dépense à laquelle ne suffisaient pas les 15,000 livres sterling (375,000 francs) votées pour le nouveau bâtiment.

Nous avons trouvé auprès du révérend William Barrack, recteur de l'école, toute la prévenance à laquelle nous étions déjà habitué en Écosse. Il a bien voulu nous accompagner lui-même dans toutes les classes qu'il était possible de voir le jour de notre visite, en nous expliquant tous les détails du système suivi dans son établissement.

Dans cette école, tout l'enseignement est facultatif; les parents, en y envoyant leurs enfants, désignent les classes qu'ils doivent suivre. Il n'y a pas d'enseignement religieux; on se borne à commencer la journée par la lecture d'un passage de la Bible choisi parmi ceux qui ne choquent aucune croyance, et à faire suivre cette lecture d'une courte prière improvisée, à laquelle tous peuvent aisément s'associer. C'est en ceci que l'école d'Aberdeen diffère des précédentes, où la religion presbytérienne est enseignée, avec cette res-

triction, néanmoins, que les élèves dissidents ne sont pas tenus d'assister à cette leçon.

Les bourses fondées à l'école font l'objet d'un concours, qui a lieu dans le courant des mois d'août et d'octobre. Elles ne sont accordées qu'aux élèves ayant passé au moins une année à l'école : ils peuvent les perdre pour cause de mauvaise conduite ou de paresse; ils ne peuvent les garder qu'un an, quitte à concourir de nouveau l'année suivante; néanmoins, en cinquième (classe supérieure) on peut en jouir pendant deux ans. Le boursier paye les rétributions scolaires comme les autres élèves, il ne touche le montant de la bourse qu'à la fin de l'année scolaire, en présentant un certificat de bonne conduite et de diligence. Ce règlement, on le voit, est fort sagement conçu pour assurer la bonne discipline pendant l'année.

La valeur des bourses varie entre 75 et 400 francs, suivant les diverses fondations. Elles sont au nombre de vingt-six. Aucun élève ne peut en posséder plus d'une.

Par des raisons d'économie, la ville a provisoirement supprimé les 60 livres sterling qu'elle accordait annuellement pour les prix de fin d'année, jusqu'à l'extinction de la dette contractée pour la construction des nouveaux bâtiments. On remplace les prix par des *attestations de mérite*, que l'on distribue solennellement à la fin de l'année.

Les punitions consistent en des pensums. On a rarement recours à la *tawse*. On peut faire rester un élève à l'école après la dernière classe, qui a lieu à 4 heures, pour écrire son pensum, et l'on peut aussi le faire venir le samedi, jour de congé en Écosse. L'expulsion est naturellement l'*ultima ratio*.

Une fois par semaine les professeurs se réunissent dans la grande salle des distributions de prix. Assis sur une estrade, ils discutent en présence des élèves les affaires de discipline. C'est alors qu'on exécute les punitions graves encourues pendant la semaine, et qu'on fait les réprimandes.

Dans les classes que nous avons visitées, il n'y avait pas moins de cinquante à soixante et dix élèves. Dans la première, la plus basse, nous avons assisté à une leçon de grammaire, qui ne prête à aucune remarque. Tous les élèves paraissaient attentifs, et ils répondaient généralement bien.

Dans la troisième, on composait en latin. Cet exercice se fait comme en France : le professeur ramasse les copies et les corrige chez lui. Les places obtenues comptent pour les prix. La composition ne dure qu'une heure, mais elle a lieu une fois chaque semaine.

Dans la quatrième on expliquait un passage de l'*Anabase :* le professeur s'attachait surtout à faire sur le morceau expliqué des observations grammaticales. Ici nous avons assisté à plus d'une lutte sérieuse pour les changements de place; nous avons cru voir, sur la physionomie d'un élève qui venait de franchir dix places d'un seul coup, une expression de satisfaction bien vive. Les bancs sont si bien espacés que ces sortes de mouvements ne causent aucun dérangement, et, comme les places gagnées sont enregistrées pour les prix, ainsi que nous l'avons expliqué ailleurs, il est certain que ce système tient l'attention des élèves éveillée, et doit être un puissant moyen d'émulation.

En cinquième, le recteur enseignait lui-même : c'était encore l'*Anabase*, mais on y composait, après l'explication, des phrases grecques avec les mots du texte. Les réponses étaient généralement bonnes; le *dux* surtout paraissait à la hauteur de la place qu'il occupait. C'est une dignité bien précaire, sans doute, puisqu'on peut la perdre d'un moment à l'autre, mais il est probable que celui qui la gagne est ordinairement de force à s'y bien maintenir, et qu'il ne doit pas être facile de le désarçonner. C'est une grande chose que d'être le *dux* de la cinquième : on est presque sûr de gagner le premier prix à l'examen final, puisqu'en le conférant on tient compte des places occupées pendant l'année [1]. On a soigneu-

[1] Voir ci-dessus, p. 490 et 494.

sement conservé et l'on publie tous les ans dans le programme les noms de tous les *duces* (*duxes*[1]) de la cinquième, depuis l'année 1780.

On forme ici une sixième en faisant un choix des meilleurs élèves de la cinquième; mais officiellement il n'y a que cinq classes.

Voici un aperçu du travail fait dans chacune dans le courant d'une année :

Première classe. — Grammaire latine, avec exercices élémentaires, lectures de fables et d'une espèce d'*Epitome historiæ romanæ*. Grammaire anglaise avec lectures et exercices sur les mots dérivés, etc. Histoire d'Écosse jusqu'à l'union. Géographie physique, géographie générale de l'Europe et particulière de la Grande-Bretagne et de l'Irlande.

Deuxième classe. — Grammaire. César, *De bello gallico*, dix-huit chapitres du livre IV, le livre V et cinq chapitres du livre VI, traduits et analysés. Diverses lectures latines choisies, versions écrites, un thème latin par semaine. Le livre I du *Paradis perdu* de Milton, avec explications et analyses; de nombreux passages de ce livre appris par cœur. Histoire d'Angleterre jusqu'au règne d'Henri VII. Géographie de l'Europe continentale.

Troisième classe. — Grammaire et prosodie. César, *De bello gallico*, V, XL-LVIII; VI, I-XLIV; VII, I-LXXIV. Ovide, *Métamorphoses*, I, 90-415 et 750-779. Deux thèmes par semaine. Grammaire grecque jusqu'à la fin des pronoms. Histoire anglaise depuis Édouard VI jusqu'à nos jours. Géographie de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique, de l'Océanie, de la Palestine. Le IIIe livre et la moitié du IVe livre du *Paradis perdu*, lus et analysés. Parties du discours, analyse logique, etc.

Quatrième classe. — Grammaire et prosodie. Tite-Live, l. I. Virgile, *Énéide*, l. I, II, III. Cicéron, *De senectute*, I-XV. Chaque mardi, composition en thème latin, places données le jeudi[2]. Grammaire grecque depuis la formation des temps jusqu'à la fin de la dérivation des mots. *Anabase*, l. I, I-VII. Chaque vendredi, thème ou version grecque à faire en dehors des classes; le lundi sui-

[1] Il est curieux que, dans un pays où le latin est en si grand honneur, on n'ait pas songé à conserver au mot *dux* son pluriel latin. — [2] Les élèves prennent en classe le rang déterminé par ces compositions.

vant, places données d'après ces devoirs. Histoire abrégée de Rome. Géographie ancienne de l'Italie et de la Sicile.

Cinquième classe. — Grammaire et prosodie. Tite-Live, l. V. Cicéron, *Philippiques*, VII, VIII, IX, X. Horace, *Odes*, l. III, et quelques *épîtres*. Versification; vers latins une fois par semaine, composition en thème ou en version le mardi et le vendredi; thèmes ou versions deux ou trois fois par semaine, donnés à faire en dehors des classes, et corrigés par le maître chez lui, ou bien corrigés en classe par les élèves. Grammaire grecque, avec thèmes. *Anabase*, l.VI, VII, I-VI. Anacréon, *Odes*, I-XXVIII. Géographie ancienne en dehors de l'Italie et de la Grèce; histoire grecque. Lectures en dehors des classes ordinaires : Horace, *Odes*, l. I; Cicéron, VIe *Philippique;* Xénophon, *Hellenica*, IV; Homère, *Iliade*, II, vers 1-300.

Il y a un examen d'admission pour les élèves destinés à entrer en première : on exige d'eux qu'ils sachent écrire en anglais sous la dictée quelques phrases faciles, et qu'ils connaissent les premiers éléments de la grammaire anglaise.

Les mathématiques n'occupent pas dans cette école un rang bien élevé : on ne dépasse pas l'arithmétique et la géométrie. Cette dernière est réservée pour la quatrième et la cinquième. Les langues vivantes, la calligraphie, le dessin et la gymnastique sont ici des matières d'une importance moins que secondaire.

Chaque professeur perçoit lui-même les rétributions scolaires des élèves qui fréquentent sa classe; la ville lui accorde en outre un faible traitement fixe. Chaque matière d'enseignement est tarifée : les prix varient entre 6 shillings (7 fr. 50 cent.) et 15 shillings (18 fr. 75 cent.) par trimestre.

Le recteur a ainsi environ 10,000 francs par an.

Les vacances d'été ont lieu du 22 juin au 7 août environ; à Noël il y a congé depuis le 22 décembre jusqu'au 3 janvier; à défaut de Pâques, fête qu'on n'observe pas en Écosse, il y a congé pendant la *semaine de communion* en avril. Il y a une autre semaine de communion en automne, mais les classes n'y vaquent que les jours de jeûne.

Nous avons quitté la haute école d'Aberdeen avec la pleine con-

viction de l'excellence de l'instruction qu'on y donne, mais aussi avec le désir d'y voir un jour élargi le cercle des études régulières, à l'instar d'Édimbourg.

Ici se terminent nos visites aux écoles purement municipales : il en reste quelques-unes sur le compte desquelles nous avons recueilli des renseignements par correspondance. Ce sont celles de Dumfries, de Montrose et de Perth, qui formeront le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE XIX.

AUTRES ÉCOLES MUNICIPALES.

§ 1er. DUMFRIES.

Sur le bord oriental de la Nith, et à quelques lieues de son embouchure, s'élève la ville de Dumfries. Bâtie sur un plateau peu élevé, et située dans le comté qui passe pour être le plus tempéré de l'Écosse, puisque la moyenne thermométrique est de 8° centigrades, elle se trouve dans d'excellentes conditions de salubrité. Sa population est de 13,500 âmes; mais avec Maxwelltown, qui se trouve sur le bord opposé du fleuve, et qui en réalité ne forme qu'une seule ville avec Dumfries, on peut lui accorder une population de 15,500 âmes en tout. La municipalité se compose d'un *provost*, de trois *bailies*, d'un doyen, d'un trésorier, de douze conseillers et de sept chefs de métiers. Elle exerce sur l'école secondaire de l'endroit, appelée *academy*, l'autorité suprême, et accorde aux quatre professeurs de cet établissement un faible traitement fixe, montant, pour le recteur, à 64 livres sterling (1,600 francs) par an, et pour chacun des autres professeurs à 30 livres sterling (750 francs). A ce prix fixe vient s'ajouter la part qui revient à chacun d'une somme de 120 livres sterling (3,000 francs) provenant du legs *Crichton*[1], à la condition d'instruire gratuitement dix enfants pauvres. L'éventuel de chaque professeur se compose des rétributions scolaires des élèves qui suivent sa classe.

L'académie dispose aussi de trois bourses annuelles, de la valeur respective de 12 livres sterling (300 francs), 15 livres sterling

[1] Page 461.

(375 francs), et de 18 livres sterling (450 francs). Ces bourses font l'objet d'un concours auquel peuvent prendre part les élèves de l'académie se destinant à l'université.

Le nombre des élèves est de trois cents environ. L'enseignement comprend : 1° les langues mortes; 2° les langues vivantes (le français et l'allemand); 3° les mathématiques; 4° l'anglais et les branches collatérales; 5° l'écriture et le dessin.

« On reçoit dans notre académie, nous écrit le recteur, M. W. Hewitson Cairns, M. A., des filles aussi bien que des garçons. Chaque professeur a plus d'une salle à sa disposition, de sorte qu'il arrive rarement qu'il y ait à la fois plus d'une classe dans un même local. L'académie, située au grand air, possède autour de l'édifice un vaste terrain pour les récréations. Pour les punitions corporelles, on se sert de la *tawse* et de la canne; mais cela arrive fort rarement. Les élèves changent de places (*take places*) en classe.

« On fait dans plusieurs de nos *départements* des compositions écrites (*examinations*), et, pour la distribution des prix, consistant en médailles et en livres, il y a l'examen final, aussi par écrit. La municipalité nomme en cette occasion des personnes compétentes pour diriger les épreuves prescrites. Les professeurs prennent des pensionnaires; mais il n'y a pas de système tutorial, sauf les soins que peuvent donner les adjoints[1]. »

Le système tutorial anglais a été largement discuté aux chapitres III et XVIII de la première partie de ce rapport, au point de vue de ses avantages et de ses inconvénients. En Écosse, on ne pourrait pas songer à l'introduire tel qu'il existe à Eton, à cause de la forte dépense qu'il entraîne. Mais l'élève écossais n'en est pas moins, en dehors de sa famille, soumis à un régime paternel. Son maître de pension, qu'il soit professeur à l'école ou non, exerce, dans l'intérêt même de sa propre maison, une surveillance sévère

[1] Lettre du 4 juin 1867.

sur sa conduite morale. Il ne lui corrige pas ses devoirs; il ne fait pas de classe chez lui; mais l'élève peut prendre des leçons particulières chez les adjoints, si ce n'est chez les titulaires; et il est dès lors, à moins de frais, dans les mêmes conditions que les élèves d'Eton. La seule différence matérielle que nous voyions entre les deux systèmes se réduit à ceci : que, dans les écoles publiques d'Angleterre, l'*industrie* de tenir des pensionnaires est un droit réservé à certaines personnes attachées à l'école, combiné avec l'obligation péremptoire de donner aux élèves un enseignement en dehors des classes; tandis qu'en Écosse le droit de tenir des pensionnaires élèves des écoles appartient à tout le monde, et n'est pas nécessairement uni à l'obligation d'enseigner. Seulement, par la simple force des choses, les parents aiment mieux s'adresser aux professeurs qu'aux personnes étrangères à l'enseignement.

§ 2. MONTROSE.

Montrose (autrefois *Monross*), port de mer situé à l'embouchure du South-Esk, dans le comté de Forfar (ou Angus), sur la côte orientale de l'Écosse, compte aujourd'hui 15,600 habitants. Un souvenir historique s'y rattache : c'est là qu'en février 1716, le prétendant Jacques-Édouard, chevalier de Saint-Georges, s'embarqua pour la France dès qu'il vit sa cause perdue. Montrose, dont la municipalité se compose d'un *provost*, de trois *bailies* et de quinze conseillers, a toujours joui, depuis le XVIe siècle, d'une haute réputation comme centre d'études. Elle possède trois bibliothèques publiques, dont une renferme plus de 7,000 volumes, et son *académie*, fondée en 1815, passe pour être une des meilleures de l'Écosse.

L'enseignement y est divisé en cinq *départements*. Dans le premier, le recteur et son adjoint enseignent le latin, le grec, l'histoire et la géographie anciennes, et les mathématiques. Dans le département anglais, on apprend la grammaire, le style, l'histoire et la

géographie modernes. Viennent ensuite le département des langues vivantes, comprenant le français et l'allemand; le département de l'arithmétique et de l'écriture, et enfin le département du dessin.

« En fait d'auteurs anciens, nous écrit le recteur, M. Smith, les élèves voient Tite-Live, Horace, Cicéron et Juvénal. En mathématiques, on suit la géométrie d'Euclide, l'algèbre jusqu'aux équations du deuxième degré inclusivement, la trigonométrie analytique et pratique. Une fois tous les quinze jours, il y a une conférence élémentaire de physique. Dans les classes inférieures, on enseigne l'histoire de l'empire britannique; dans les classes moyennes, l'histoire romaine, et, dans les classes supérieures, l'histoire moderne de l'Europe[1]. »

Le nombre des élèves est de deux cent quatre-vingts à trois cents. Il résulte du prospectus que le recteur et son adjoint cumulent entre leurs mains l'enseignement classique et celui des mathématiques; de même l'arithmétique est enseignée par le maître d'écriture. Chaque matière d'enseignement est tarifée : les prix varient entre 7 shillings 6 pence (8 fr. 75 cent.) et 10 shillings 6 pence (13 fr. 15 cent.). Le recteur reçoit de la ville un traitement fixe de 40 livres sterling (1,000 francs) par an; les autres professeurs ont de 25 à 35 livres sterling (625 à 875 francs). L'éventuel se compose des rétributions scolaires que chaque professeur perçoit lui-même des élèves de sa classe. Le corps enseignant est nommé par la municipalité. On donne pour prix, à la fin de l'année, une médaille à l'élève qui s'est distingué le plus dans toutes les classes qu'il a suivies. Les autres prix se composent d'ouvrages d'une valeur totale de 15 livres sterling (375 francs).

Les vacances d'été commencent vers le 1er juillet, et la rentrée a lieu à la mi-août. Il y a sous ce rapport, en Écosse, un défaut d'uniformité que nous n'approuvons pas. C'est, à notre avis, un inconvénient dont les effets doivent se faire sentir en mainte occa-

[1] Lettre du 8 mai 1867.

sion. Les vacances sont destinées au repos de l'esprit, aux délassements, aux rencontres amicales entre parents éloignés. Dès lors, il n'y a, selon nous, rien de plus rationnel que de faire tomber partout cette interruption des études dans les mêmes mois de l'année.

L'académie de Montrose dispose d'une bourse de 20 livres sterling (500 francs), tenable par un élève de l'école se destinant à l'université. La fondation *Erskine* est affectée, dans la même académie, à l'éducation gratuite de huit garçons pauvres.

Les punitions corporelles y sont fort rares : on se contente d'infliger des pensums. Les filles sont réunies aux garçons; mais chaque professeur a une salle à part, de sorte qu'il n'y a jamais deux classes dans un même local.

§ 3. PERTH.

Perth, l'ancienne *Bertha* et sœur aînée d'Édimbourg, située sur la rive droite du Tay, compte aujourd'hui 26,000 habitants. Elle est régie par un lord *provost*, un doyen des jurandes (*dean of guild*), quatre *bailies*, un trésorier et quinze conseillers. Cette ville a toujours été regardée comme un des centres littéraires de l'Écosse, et son académie est une des plus célèbres du pays. On pourra s'en faire une idée par le passage suivant de l'excellente lettre que nous avons reçue de son digne recteur, le docteur Thomas Miller, membre de la Société royale d'Édimbourg, lettre dans laquelle nous avons largement puisé[1] :

« L'académie de Perth, nous écrit-il, fut établie sous sa forme actuelle en 1766, dans le but de préparer, par ses classes de mathématiques, de sciences et de commerce, les jeunes gens pour l'armée, pour la marine, pour le comptoir, et, en général, de les rendre aptes aux diverses carrières de la vie. Elle a toujours été

[1] Voir les pages 398 (note), 465, 469, 490 et 498.

considérée comme pouvant utilement remplacer un cours universitaire. On y enseigne l'arithmétique théorique et pratique, la tenue des livres, la géographie mathématique, physique et politique, la logique, les principes de la grammaire universelle, l'algèbre, la géométrie, comprenant les six premiers livres, le onzième et le douzième d'Euclide; la trigonométrie plane et sphérique, la mesure des surfaces et des solides, la géométrie analytique et les sections coniques, le calcul différentiel, la physique, comprenant la statique, la dynamique, l'hydrostatique, l'hydrodynamique, l'optique, l'électricité, le galvanisme, l'électro-magnétisme et l'astronomie; la chimie, comprenant les lois des combinaisons, la nomenclature chimique, sa notation, la chaleur, l'oxygène et l'hydrogène, la composition de l'eau, l'azote, l'air atmosphérique, le gaz de la houille, le chlore et les autres gaz, les acides, les alcalis et les terres, les principes de la chimie organique et agricole. Depuis quelques années, les éléments de la géologie, de l'histoire naturelle, de la botanique et de la physiologie animale ont été enseignés comme faisant partie du cours scientifique[1]. »

Ce grand développement donné aux sciences, et dont nous ne connaissons pas d'autre exemple en Écosse en dehors des universités, excepté peut-être, depuis un an, la haute école d'Édimbourg, s'explique par le fait que le rectorat de l'établissement a été assez souvent confié aux mains de mathématiciens et de physiciens distingués. Tels étaient, par exemple, le docteur Robert Hamilton, plus tard professeur de physique et puis de mathématiques à l'université d'Aberdeen, et le docteur Anderson, à qui la ville de Perth doit son éclairage au gaz et ses eaux potables, et qui, après vingt-huit années de rectorat, fut promu à la chaire de physique à l'université de Saint-Andrews, où il mourut en 1846[2]. Notre correspondant lui-même, auteur d'un important Traité du calcul différentiel et de ses applications aux lignes de différents degrés au-

[1] Lettre du 3 mai 1867. — [2] *Ibid.*

dessus du premier, aux lignes à double courbure et aux surfaces courbes, occupe dans les sciences une place fort honorable. Même parmi les professeurs de sciences qui n'ont pas occupé le rectorat de l'académie, on trouve des noms distingués : le docteur Wallace, de l'université d'Édimbourg; sir James Ivory, dont le Traité des sections coniques a été traduit en plusieurs langues; le docteur Ritchie, de l'université de Londres, qui, le premier, a fait de l'électro-magnétisme une force motrice; le docteur John Forbes, de Glasgow, auteur d'un excellent traité de calcul infinitésimal, et plusieurs autres dont on rencontre souvent les noms dans les Comptes rendus de la Société royale d'Édimbourg ou dans d'autres recueils analogues.

Sous de pareils auspices, il n'est pas étonnant qu'à Perth la partie scientifique de l'enseignement ait acquis un développement inaccoutumé. Nous regrettons de ne pas avoir pu visiter cette importante école secondaire, afin de nous rendre compte par nous-même des méthodes qu'on y a introduites.

Le département classique se compose de quatre classes de latin et de deux autres de grec. La première de latin, celle des commençants, est partagée en deux divisions. L'enseignement comprend les langues mortes, la géographie ancienne et les antiquités grecques et romaines.

Dans le département anglais, on enseigne la grammaire, le style et la géographie moderne; dans celui du dessin, on fait du paysage, de l'architecture, de l'aquarelle et de la peinture à l'huile. Il y a, enfin, un département primaire, où l'on fait de l'écriture et de l'arithmétique.

On reçoit à l'académie les filles comme les garçons; mais elles ne sont en contact avec ces derniers que dans les classes inférieures. Le nombre tota des élèves est de quatre cents environ. Les punitions corporelles sont extrêmement rares : on donne des pensums.

Les élèves prennent leurs récréations dans le *North-Inch*, une

des plus belles promenades publiques de l'Écosse. Un maître de gymnastique est attaché à l'académie, et beaucoup d'élèves profitent de son enseignement. On ne donne pas de goûter ni de dîner à l'académie; mais les élèves se procurent dans le voisinage tout ce dont ils ont besoin. Nous apercevons ici une lacune dans l'organisation, excellente d'ailleurs, de l'académie de Perth : beaucoup de ses élèves ne demeurent pas dans la ville, et dès lors il y aurait de l'avantage, au point de vue moral surtout, à organiser des repas dans l'intérieur de l'établissement plutôt que de laisser les enfants courir à la débandade s'approvisionner chez les boutiquiers des rues voisines. Certains élèves viennent à l'académie tous les matins, par chemin de fer, souvent d'une distance de dix lieues, et repartent le soir[1].

Le recteur de l'académie reçoit de la municipalité un traitement fixe de 100 livres sterling (2,500 francs); son adjoint en reçoit 25; le professeur classique a 50 livres sterling; ceux de dessin et d'arithmétique, 25 livres sterling chacun. Ils ont pour éventuel les rétributions qu'ils perçoivent des élèves de leurs classes respectives. Cet éventuel constitue pour les autres maîtres la totalité de leur traitement.

L'échelle des rétributions scolaires n'est pas organisée par trimestre et par matières, mais par année scolaire (*session*) de dix mois et par heure. Ainsi, comme les sciences sont enseignées par le recteur et par son adjoint, chacun d'eux perçoit, pour chaque élève qui suit son enseignement pendant une heure par jour, 2 livres sterling 4 shillings (55 francs) pour toute l'année. L'élève qui prend deux heures par jour paye 1 guinée (26 fr. 25 cent.)

[1] L'insouciance avec laquelle on laisse voyager ainsi en Écosse des enfants, souvent fort jeunes, sans la moindre précaution ni surveillance, est assez frappante.

Nous en avons vu un exemple en allant d'Aberdeen à Saint-Andrews. A quatre ou cinq lieues de Dundee, deux petites filles sont entrées dans le compartiment où nous étions; à la station suivante, deux jeunes gens en ont fait autant. En conversant avec eux, nous avons appris qu'ils allaient ainsi tous les matins à la haute école de Dundee.

en sus, et celui qui en prend jusqu'à quatre, encore 1 guinée, ce qui lui fait un total de 107 fr. 50 cent. Notons en passant que le fait d'avoir des élèves prenant quatre heures par jour d'enseignement scientifique est un indice de l'importance que l'on attache ici à ces études, puisqu'on leur accorde un temps suffisant. Le professeur de latin et de grec perçoit par année et par élève 2 livres sterling 12 shillings (65 francs) pour deux heures de classe par jour. Les langues vivantes et le dessin sont cotés plus cher, à 77 francs 50 cent. par année et par élève pour une heure par jour; l'écriture et l'arithmétique (deux heures par jour) coûtent ensemble 57 francs 50 centimes, et l'anglais 35 francs seulement pour quatre heures. Ce dernier prix paraît à la vérité trop modeste en comparaison des autres; mais aussi le professeur d'anglais voit-il nécessairement un nombre beaucoup plus considérable d'élèves que tous les autres professeurs; car tous, grands et petits, ont besoin des matières comprises ordinairement sous le nom générique d'*anglais*.

L'académie de Perth, née des anciennes écoles dont la date remonte au XIIe siècle, lorsque cette ville était la capitale de l'Écosse, hérite elle-même de la réputation des noms illustres sortis de ses devancières. Crichton, dit *l'Admirable*, le Pic de la Mirandole écossais, fit ses études à Perth vers 1575; le comte de Mansfield, contemporain de lord Chatham, et le plus distingué de tous les juges suprêmes (*lord chief justices*) d'Angleterre, fut également élevé à Perth. Parmi les noms plus modernes, elle peut citer avec orgueil ceux du général sir Alexander Tulloch, qui figura honorablement dans la dernière guerre de Crimée; Adam Ferguson, professeur de philosophie à l'université d'Édimbourg, et le docteur Tulloch, vice-chancelier de l'université de Saint-Andrews, un des hommes actuellement les plus estimés en Écosse.

Perth termine pour nous la série des écoles purement municipales qui, à notre connaissance du moins, jouissent d'une renommée des moins contestées. Dans le chapitre suivant, nous parlons des *écoles Madras*, comme types d'écoles de fondation particulière.

CHAPITRE XX.

ÉCOLES MADRAS.

---

§ 1er. SAINT-ANDREWS.

(VISITÉE.)

La ville de Saint-Andrews, dans le comté de Fife, est un petit port de mer sur la côte orientale de l'Écosse. Célèbre dans l'histoire du pays, elle comptait autrefois, comme siége d'un archevêché, plus de 10,000 habitants; aujourd'hui, elle n'en a plus que 7,600. Elle jouit d'une haute réputation de salubrité, et son *Madras College*, dont nous avons déjà retracé l'origine[1], jouit d'une telle renommée que, malgré sa grande rivale de Dundee, dont elle n'est séparée que par un parcours d'une heure en chemin de fer, beaucoup de familles viennent annuellement habiter Saint-Andrews pour faire profiter leurs enfants de l'enseignement de cette école.

Le *Madras College* est un élégant bâtiment en style écossais du moyen âge, occupant le site d'un ancien couvent de Dominicains dont il ne reste aujourd'hui qu'une chapelle, ruine vénérable, tapissée de lierre, conservée à la demande formelle du fondateur du collége, et devenue l'un des plus gracieux ornements de la cour d'honneur. A droite et à gauche de cette cour, deux élégants pavillons renferment les appartements de quelques professeurs attachés à l'établissement. Au fond de la cour, l'édifice scolaire, dont les cinq pignons font face à la rue, occupe un vaste rectangle renfermant une cour cloîtrée qui donne accès aux classes. Au delà il y a une deuxième cour ou préau pour les récréations et pour les exercices gymnastiques.

[1] Voir la page 464.

Le docteur Bell ayant exigé que l'école de grammaire et la *burgh school* primaire de Saint-Andrews fussent absorbées par le collége, il en est résulté que celui-ci se compose essentiellement de deux sections distinctes, l'une primaire (*public classes*), l'autre secondaire (*private classes*). Dans la première, qui occupe deux vastes salles, l'une à l'est, l'autre à l'ouest (*East room* et *West room*), la rétribution scolaire est de beaucoup moindre que dans la seconde. Il y a donc ici, par la force des circonstances, pour les classes d'anglais, cette même *bifurcation sociale* qui a déjà été signalée en Angleterre[1]. Dans la section primaire même, prise à part, il y a une seconde bifurcation : les enfants de la salle de l'Est payent la totalité de la rétribution, tandis que ceux de la salle de l'Ouest ne payent rien ou fort peu de chose. Sous ce rapport les fidéicommissaires sont très-généreux : sur les huit cent cinquante enfants appartenant à la première section, près de la moitié sont exemptés de toute rétribution ou au moins d'une grande partie. Cette rétribution est pourtant bien minime, car, l'arithmétique comprise, elle ne dépasse pas, pour les élèves payants, 3 francs 75 cent. par trimestre; sans le calcul, elle n'est que de 2 francs 50 cent.

Les élèves de la section secondaire payent par trimestre, pour chaque matière qu'ils apprennent, une rétribution qui varie entre 7 shillings 6 pence (9 fr. 40 cent.) et 10 sh. 6 p. (13 fr. 15 cent.) La peinture à l'huile seule est tarifée à 1 guinée (26 fr. 25 cent.). L'enseignement comprend le latin, le grec, les langues vivantes, les mathématiques, la physique, le dessin, la peinture et la gymnastique. Il y a aussi dans cette section des classes élémentaires, où l'on apprend l'écriture, l'arithmétique, l'anglais et la géographie, mais aux prix élevés que nous venons d'indiquer.

M. Walter Th. Milton, *provost* de Saint-Andrews, et par conséquent un des fidéicommissaires *ex officio* du legs Bell, a bien voulu nous accompagner lui-même dans toutes les classes. Nous ne nous

[1] Voir la page 343.

arrêterons pas à décrire l'enseignement dans les classes primaires : nous dirons seulement que nous avons vu jusqu'à six classes dans un même local, très-vaste du reste, et contenant environ deux cents enfants des deux sexes. Chaque classe (il y avait dans chacune un enseignement différent) formait un carré autour de l'instituteur ou de l'institutrice. L'heure expirée, les classes sont sorties une à une à un commandement donné. Il y avait dix minutes de récréation. Pendant ce temps on ouvrait les grandes croisées de la salle pour renouveler l'air. Après la récréation, de nouvelles classes sont venues occuper le local, et les élèves se sont mis aussitôt à changer la disposition des bancs. On ne laisse pas sortir les élèves pendant les classes.

Le célèbre système monitorial du docteur Bell n'est maintenu ici que dans les classes d'enfants de huit à dix ans. Il y a loin de là à son projet de l'introduire même dans l'université; celle-ci aima mieux renoncer au legs que de se soumettre à cette condition.

Nous avons été assez frappé de voir, pendant la récréation, les filles mêlées aux jeunes gens, jouant et courant sans s'adresser un mot. Il y en avait de tous les âges. Mais, malgré le mélange apparent, les filles jouaient entre elles, et les garçons à part. Il y avait, bien entendu, des surveillants dans la cour, mais il ne semblait pas qu'il y en eût besoin.

Dans la section secondaire, nous avons d'abord visité une classe d'allemand de première année. Il y avait là huit jeunes gens de douze à quinze ans; derrière eux, à deux mètres environ de distance, sur des bancs placés en équerre, se trouvaient cinq jeunes filles du même âge. Le professeur se tenait devant les jeunes gens et dominait toute la classe. On n'en était encore qu'aux éléments. Le professeur nous a dit qu'il avait en tout vingt-trois élèves d'allemand et cent cinquante élèves de français. Nous sommes plus tard entré un instant dans une *private class* de français, où il n'y avait que des jeunes personnes. Les plus avancées comprenaient très-bien ce qu'on leur disait en français, et le professeur faisait, non sans quelque succès, de louables efforts pour les faire parler.

Dans la classe supérieure d'anglais on fait de la littérature, on lit Milton et des morceaux choisis de divers auteurs. On nous a montré des devoirs écrits assez ingénieux. Chaque élève est muni d'un livre où, sous différents titres, tels que *jardinage*, *art*, etc. se trouvent des idées détachées qu'il s'agit de relier entre elles dans un morceau de prose. On appelle ces ébauches de sujets *skeleton-subjects*. Soit, par exemple, le sujet donné l'*architecture*, pour lequel le livre donne les idées suivantes :

Les cavernes des sauvages...
Les chaumières des pâtres...
Le palais de Sémiramis...

L'élève doit faire entrer ces fragments de phrases dans son devoir, de la manière suivante, par exemple :

Que de siècles ont dû s'écouler avant que *les cavernes des sauvages* aient été remplacées par *les chaumières des pâtres*, construites de troncs d'arbres informes, et recouvertes de peaux ou de chaume! Mais quelle énorme distance sépare aussi ces grossières constructions du siècle où s'élevait majestueusement *le palais de Sémiramis!* etc.

Cet exercice a lieu deux fois par semaine : le professeur examine les devoirs chez lui, donne un chiffre à chacun, et, à la prochaine classe, les élèves prennent place d'après ces chiffres. Les meilleurs devoirs sont lus en classe. A la fin de chaque trimestre ces élèves composent comme chez nous.

Dans la classe supérieure de latin, qui contenait une dizaine d'élèves, munis chacun d'une ardoise, nous avons assisté à une évolution assez curieuse, particulière au système Madras. Voici en quoi elle consiste : le professeur dicte un petit morceau d'anglais de deux ou trois lignes au plus. Aussitôt, au milieu d'un silence profond, chaque élève écrit sur son ardoise la traduction du morceau en latin, sans le secours ni d'un dictionnaire, ni d'une grammaire. Cette opération dure cinq minutes environ. A mesure qu'un élève a terminé sa

traduction, il dépose son ardoise par terre au milieu de la salle, où elles viennent toutes s'entasser. Lorsque tout le monde a fini, au commandement de « changez d'ardoise » (*change slates*), chaque élève s'approche du tas, en retire une ardoise différente de la sienne, et retourne à sa place. Le professeur dicte maintenant le corrigé du morceau; chaque élève marque sur l'ardoise les fautes qu'il croit y trouver, et la remet sur le tas au milieu de la salle. S'il a un doute, s'il croit avoir affaire, par exemple, à une variante plutôt qu'à une faute, il demande l'avis du professeur, qui le lui donne avec les éclaircissements nécessaires. Le tas étant au complet, chaque élève va reprendre sa propre ardoise, et examine les fautes qu'on a mises à sa charge. S'il en trouve une qui ne lui paraît pas motivée, il en appelle au professeur, et alors la question se discute, s'il y a lieu. Ces petits procès terminés, chacun prend place suivant le nombre de fautes marquées. S'il y en a deux *ex æquo*, les deux concurrents gardent entre eux la même distance qui les séparait auparavant.

Toute cette opération compliquée, que nous avons vu faire aussi dans les classes inférieures, occupe un quart d'heure environ, de sorte qu'on la répète deux ou trois fois dans le courant de l'heure.

On voit généralement ici en latin, dans le courant de l'année, deux ou trois livres de Jules César, un livre des odes d'Horace, deux ou trois livres de l'*Énéide* et un livre de Tite-Live. En grec, on explique les fables d'Ésope, les facéties d'Hiéroclès, des morceaux choisis d'Élien, de Plutarque, etc. deux livres de l'*Anabase* et un livre de l'*Iliade*. On fait des devoirs écrits et des récitations dans les deux langues. On voit, chemin faisant, les antiquités romaines et grecques, et la géographie ancienne. Il y a en tout cinq classes de latin et trois de grec, suivant l'usage écossais de donner au latin une prépondérance peut-être excessive sur le grec.

Dans la classe d'arithmétique que nous avons visitée, le professeur écrivait au tableau les données du problème; les élèves, placés

debout en cercle, se tournaient ensuite face à face deux à deux, afin que l'un ne pût pas copier sur l'autre. Le calcul terminé, chacun déposait son ardoise sur le tas, comme dans la classe de latin. Ceux qui avaient complétement manqué la solution descendaient aux dernières places, et ceux qui n'avaient fait que quelques petites fautes matérielles allaient se ranger au-dessous de ceux qui n'en avaient pas commis du tout.

On nous a ensuite introduit dans une salle où il y avait deux classes de mathématiques. Les élèves de chacune étaient rangés en cercle autour du professeur, qui se tenait debout près du tableau. A un signal donné, les élèves se sont mis à marcher lentement en file, chacun tenant haut et ouvert le cahier où il avait fait son devoir. Le professeur, à mesure que les élèves défilaient ainsi devant lui, jetait un coup d'œil sur chaque cahier : il lui suffisait évidemment de voir les résultats. Cette évolution terminée, le professeur a commencé son enseignement catéchétiquement au tableau, puis il a donné quelque nouveau calcul à faire. Le changement d'ardoise ayant eu lieu, les élèves qui n'avaient pas réussi à résoudre le problème s'adressaient à voix basse à leurs camarades plus heureux, pour se faire montrer comment se faisait l'opération : le professeur lui-même était occupé pendant cet intervalle à donner des éclaircissements à quelque élève. C'est ainsi que l'enseignement devenait en quelque sorte mutuel : sans trop empiéter sur le temps de la classe, les faibles apprenaient quelque chose des plus forts, ceux-ci s'habituant en même temps à expliquer aux autres ce qu'ils venaient d'apprendre eux-mêmes.

On arrive communément dans cette école à enseigner le sixième livre d'Euclide et le commencement du neuvième, la trigonométrie plane et la mécanique élémentaire et pratique. Quelques élèves abordent les sections coniques et même le calcul infinitésimal, mais exceptionnellement.

Les élèves de mathématiques proprement dites sont divisés en trois classes, dont chacune a une heure par jour. Mais là ne s'ar-

rête pas l'enseignement scientifique : il y a tous les jours une heure de physique et une autre heure de géographie physique et de géologie. Ces branches ne sont traitées qu'élémentairement : on laisse à l'université le soin de compléter ces études.

Dans la classe de dessin, nous avons trouvé quinze élèves des deux sexes, les uns faisant du dessin géométrique de machines, d'autres de la perspective, du dessin d'après la bosse, du paysage au crayon ou à l'aquarelle, et enfin de la peinture à l'huile. Les résultats obtenus nous ont paru satisfaisants.

Indépendamment des classes faites en commun, on a attaché au collége un externat de jeunes personnes de bonne famille (*ladies institution*), sous la direction d'une dame surintendante (*lady superintendent*). Nous n'avons pas visité cette partie de l'établissement, étrangère à notre mission.

Bien que le *Madras College* soit une fondation particulière, il a aussi la qualité de *burgh school*, la ville lui ayant affecté la somme qu'elle payait autrefois pour le maintien de son école municipale. De même que toutes les autres *burgh schools*, le collége est un externat; mais les professeurs reçoivent des pensionnaires au prix de 40 guinées environ par an.

Nous avons vu qu'à Montrose, par exemple, les mathématiques et les langues anciennes sont réunies entre les mêmes mains, et qu'il en est de même de l'écriture et de l'arithmétique. Ce système de cumuler deux et même trois matières d'enseignement entre les mains d'un seul professeur est assez commun en Écosse : il existait autrefois même à Édimbourg. Les inconvénients de cette distribution des matières d'instruction ont depuis longtemps paru au *Madras College* assez évidents pour qu'on y donnât la préférence au système contraire : chacun de ses sept professeurs titulaires enseigne spécialement une seule branche, et il en est de même de leurs adjoints. De cette manière chaque *département* reçoit l'entier développement dont il est susceptible.

Telle est l'organisation de cet établissement, unique en Écosse.

Si l'on peut lui reprocher une originalité un peu trop marquante, il ne faut pas non plus perdre de vue que l'on se sent trop souvent entraîné à condamner ce qui est contraire à nos habitudes. S'il y a dans les classes du collége un peu trop de mouvement, la discipline et l'amour du travail y gagnent peut-être. L'évolution des ardoises choque au premier abord par sa complication, mais en y réfléchissant, on trouve la marche de l'opération fort logique, et de nature à exciter l'émulation des enfants. Quoi qu'il en soit, les élèves qui sortent du *Madras College* se distinguent le plus souvent à l'université, et leurs succès ont procuré à cette école une réputation bien méritée.

§ 2. CUPAR-FIFE.

La ville de Cupar, chef-lieu du comté de Fife, et qu'il ne faut pas confondre avec deux autres endroits, Cupar-Angus et Cupar-Grange, dans les comtés voisins, renferme actuellement 6,750 habitants. Elle n'est éloignée que de quatre lieues environ de la ville de Saint-Andrews, et de deux lieues de la mer. C'est ici que le docteur Bell fonda par testament sa deuxième grande école, à laquelle il donna le titre de *Madras academy*, en réservant à celle de Saint-Andrews celui de *college*. L'académie a pour annexe une école primaire, *Madras school*, située dans la rue principale, dite *Kirkgate*.

Mais, comme il est arrivé presque partout au digne fondateur, son système favori n'a pas été adopté dans cette école.

« Nous n'avons ici, nous écrit le recteur[1], le docteur Robson, ni le système monitorial, ni le système Madras. Il y a un maître pour chaque département, avec un adjoint, lorsque cela est nécessaire, et des apprentis-maîtres (*pupil teachers*), choisis parmi les meilleurs élèves, et ayant pris pour cinq ans l'engagement d'apprendre l'art d'enseigner. Le maître les instruit pendant une heure et demie par

[1] Lettre du 28 mai 1867.

jour avant et après les classes. Ils aident le maître pendant les heures scolaires et sont payés par le gouvernement. »

Ce dernier passage a trait à l'enseignement primaire, et peut servir d'exemple pour éclaircir les notions fort succinctes que nous en avons données au chapitre XL de la première partie de ce rapport.

La même lettre nous apprend que l'académie possède sur le devant des bâtiments une grande cour pour les récréations, réservée aux garçons, avec un abri pour le mauvais temps, et une seconde cour pour les filles, de l'autre côté, de sorte qu'elles ne sont pas en communication avec les jeunes gens pendant la récréation. Hors de la ville, il y a un grand terrain pour le *cricket* et pour d'autres jeux, et le *janitor* ou concierge, ancien militaire, est chargé d'enseigner l'exercice aux élèves qui le désirent.

Les *départements* anglais, classique, des mathématiques, des langues vivantes, du dessin et de l'industrie (pour les filles, la couture, le tricot, etc.) ont chacun leur salle à part. Le nombre total des élèves est de six cents en moyenne, et l'instruction donnée dans les classes d'enseignement secondaire est analogue à celle de la haute école d'Édimbourg. Nous pouvons donc nous dispenser de présenter ici un aperçu du travail des classes : il suffit de dire que l'établissement possède huit classes d'anglais, cinq de latin, trois de grec, trois de français, deux d'allemand, et quatre classes de mathématiques en dehors de celles d'arithmétique. Il y a sept professeurs titulaires et plusieurs adjoints.

Cette académie, financièrement indépendante de la municipalité, n'est pas une *burgh school;* néanmoins, parmi les fidéicommissaires, au nombre de cinq, chargés de la diriger, se trouvent, outre le lord lieutenant du comté de Fife, le *provost* de la ville et le doyen des corporations (*dean of guild*). Les deux autres membres sont des ministres ou pasteurs de Cupar. Les rétributions scolaires sont versées dans la caisse du fidéicommis, et les professeurs ont des traitements fixes. Celui du recteur est de 225 livres sterling

(5,625 francs); les autres traitements varient entre 30 livres sterling (750 francs) et 99 livres sterling (2,475 francs).

Les rétributions scolaires recueillies en 1864 s'élevaient à 400 livres sterling (10,000 francs); le produit net de la terre d'Egmore affectée par le docteur Bell à l'entretien de l'école était de 461 livres sterling (11,525 francs) et la somme payée par le gouvernement pour les apprentis-maîtres montait à 49 livres sterling 10 shillings (1,237 fr. 50 cent.). Ces chiffres ont dû augmenter depuis.

Le recteur et plusieurs professeurs tiennent des pensionnats. D'après un prospectus que nous avons sous les yeux, les frais de pension s'élèvent, pour un enfant au-dessous de douze ans, à 35 guinées (918 fr. 75 cent.) par an; au-dessous de quatorze ans, à 40 guinées (1,050 francs), et au-dessous de seize ans, à 45 guinées (1,181 fr. 25 cent.). Les pensionnaires prennent leurs repas avec la famille du maître de pension; ils reçoivent de lui des leçons particulières, et ne sortent pas sans être accompagnés d'un *tutor*.

On voit que sous bien des rapports la vie de pension que nous venons d'esquisser se rapproche du système tutorial anglais. Nous avons tout lieu de penser qu'elle est ici représentée sous la forme usuelle en Écosse.

CHAPITRE XXI.

ACADÉMIES. — ÉCOLES FONDÉES PAR DES SOCIÉTAIRES.

Nous arrivons maintenant à la partie la plus importante peut-être de notre sujet, celle qui regarde les *académies* proprement dites, nées de l'agglomération de deux ou de plusieurs écoles en une seule. Créées par souscription, elles représentent plus spécialement l'esprit de progrès dans l'instruction publique. Leur existence même est un aveu de l'insuffisance des anciens systèmes, et si nous avons vu des réformes radicales s'opérer dans la *burgh school* d'Édimbourg, c'est peut-être grâce à l'impulsion donnée par les académies, dont les plus anciennes ont elles-mêmes reçu le contre-coup de leurs sœurs cadettes.

En traitant de ces institutions, nous établirons une distinction entre les écoles de *sociétaires* et les écoles d'*actionnaires*. Dans les premières, les souscripteurs ont simplement fait un don de la somme souscrite, et n'en retirent aucun avantage pécuniaire. Les rétributions scolaires sont perçues par les professeurs, de sorte qu'il ne peut se former aucun capital ni fonds de réserve pour l'entretien de l'école ou pour son amélioration progressive : c'est, à nos yeux, un système vicieux sous plusieurs rapports.

L'académie de Dundee, dont il a déjà été question[1], est une école de ce genre; nous prendrons encore pour types celles d'Ayr et de Paisley.

Dans les écoles d'*actionnaires*, la somme souscrite rapporte un intérêt : les professeurs ont des traitements fixes, et les rétributions scolaires sont versées dans une caisse commune, pour former, après le payement des charges, un fonds de réserve, ou pour donner un

[1] Voir la page 470.

dividende aux souscripteurs. On conçoit que beaucoup de ces derniers, hommes riches et influents, renoncent à tout avantage pécuniaire en faveur de l'école, mais la différence entre les deux genres d'établissements n'en est pas moins tranchée. Les académies d'Inverness et de Greenock nous serviront de types des écoles d'actionnaires.

Cette distinction que nous faisons n'enlève, nous le répétons, à aucune de ces écoles son caractère essentiel de *burgh school*, puisque, dans toutes, les conseils municipaux figurent comme principaux souscripteurs.

§ 1er. AYR.

Parmi les écoles secondaires fondées par souscription, l'académie d'Ayr, chef-lieu du comté du même nom et patrie du poëte Burns, est sans contredit une des plus anciennes et à la fois des plus importantes. La ville elle-même, située à l'embouchure du fleuve Ayr, sur la côte orientale du golfe de la Clyde, passe pour être une des plus riantes de l'ouest de l'Écosse. Avec la paroisse de New-Town-upon-Ayr, sur le bord opposé du fleuve, elle compte aujourd'hui près de 20,000 habitants. L'académie a largement contribué, par son excellente renommée, à attirer beaucoup de familles aisées dans cette ville, aujourd'hui considérée comme un centre de bonne société et de savoir.

Ce fut en 1794 que, vu l'insuffisance des écoles dont la ville était alors pourvue, il se forma une société pour fonder l'académie actuelle. Les fonds nécessaires furent rapidement souscrits par les habitants du comté, non moins que par ceux de la ville, et la municipalité consentit à laisser incorporer avec le nouvel établissement les écoles existantes. L'académie fut inaugurée le 1er août 1796, et obtint deux ans après une charte royale, d'après laquelle le corps des directeurs se compose : 1° de tous ceux qui ont souscrit pour 50 livres sterling (1,250 francs) ou au-dessus; 2° de cinq souscripteurs engagés pour une somme moindre, pourvu qu'elle ne soit pas au-dessous de 5 livres sterling (125 francs). Ces der-

niers sont élus pour un an par les souscripteurs de la même catégorie, ou par leurs héritiers. La qualité de directeur perpétuel est également transmissible par héritage.

Les sommes recueillies furent affectées à la construction d'un nouveau bâtiment, où l'académie fut installée en 1800. Elle y trouva un cabinet de physique et de chimie très-complet. En 1863, on rédigea pour la première fois un programme d'études, sans toutefois priver les parents du droit de choisir pour leurs enfants les cours qu'ils jugeraient à propos[1]. Cette amélioration fut introduite par le recteur actuel, avec l'approbation du comité dirigeant, aujourd'hui composé de dix-huit membres, parmi lesquels la municipalité se trouve largement représentée.

« L'académie d'Ayr, nous écrit le recteur, comprend actuellement cinq *départements* distincts, savoir : ceux de l'anglais, des langues anciennes, des langues modernes, de l'arithmétique et des mathématiques, et enfin de l'écriture et du dessin. Je dirige moi-même les deux premiers avec cinq adjoints; les autres départements sont confiés à des professeurs qui, soumis à l'autorité des directeurs, sont individuellement responsables envers eux de la manière dont ils font leurs classes. Deux d'entre eux ont chacun un adjoint. Cette année, le nombre des élèves inscrits est de quatre cent dix-sept, dont cent vingt filles. Les pensions ne constituent pas une partie essentielle de notre institution, comme cela arrive dans beaucoup d'écoles anglaises, bien qu'un quart environ de nos élèves soient venus d'autres parties du pays et même de l'étranger. Je reçois quelques pensionnaires dans ma famille, et l'un des professeurs adjoints, en fait, demeure dans une maison à laquelle est attaché un grand pensionnat. Actuellement, aucun des autres professeurs ne tient de pensionnaires. Le reste des élèves étrangers à la ville est logé et nourri chez divers habitants... L'académie possède deux arpents de terrain pour les récréations, avec un abri en cas de pluie;

[1] Exposé imprimé du recteur, M. James Macdonald, M. A., sur l'année scolaire 1863-1864.

mais les élèves n'en profitent guère que pendant les intervalles des classes, cinq minutes à la fin de chaque heure, et puis de midi à 1 heure, temps consacré au goûter. Les jeux athlétiques constituent chez nous un trait beaucoup moins saillant que dans les écoles principales de l'Angleterre; néanmoins on engage les jeunes gens à jouer au cricket, au ballon et à d'autres jeux, et ils s'y livrent assez souvent dans leurs heures de récréation du soir, et le samedi, jour de congé. Mais alors ils sont libres de toute surveillance de la part des maîtres et jouent rarement sur le terrain attaché à l'école . . . Ayr est un endroit à la fois sain et agréable, très-recherché des familles pour cet avantage et pour celui de l'éducation . . .

« Les vacances d'été s'étendent depuis le commencement du mois d'août jusqu'au milieu ou la fin de septembre. Le congé de Noël dure environ dix jours.

« Pendant le reste de l'année, il y a fort peu de jours de congé . . . Nous avons un habile maître d'exercice militaire : il organise en été des cours pour ceux qui veulent en faire la dépense . . . Chaque classe a son local à part. Presque tous nos professeurs et adjoints sont membres de l'une ou de l'autre de nos universités écossaises. Notre enseignement ressemble beaucoup à celui de la haute école d'Édimbourg, depuis le remaniement dont il a été récemment l'objet[1]. »

Ce dernier passage de la lettre de notre digne correspondant nous dispense de donner ici un aperçu détaillé des études de l'établissement qui lui est confié. Il se présente toutefois ici une occasion favorable de donner une idée du genre d'exercice qu'on appelle en anglais *composition* et que nous avons traduit par *style*. Nous en trouvons, en effet, quelques exemples parmi les questions données au concours pour les médailles *Cowan* et *Hamilton*, fondées à l'académie d'Ayr par deux de ses anciens élèves. Les questions suivantes

[1] Lettre de M. Macdonald, du 17 mai 1867.

donneront une idée assez correcte de la méthode suivie pour enseigner la langue maternelle dans les classes supérieures :

1. Définissez les termes *sujet*, *attribut*, *complément de l'attribut*, *extension de l'attribut*.
2. Expliquez la différence entre une phrase simple et une phrase complexe; donnez-en des exemples.
3. Analysez les vers suivants : . . . .

   (*Suit une strophe d'un poëte anglais.*)
4. Scandez ces vers.
5. Écrivez un court exposé des usages de la houille.
6. Donnez un aperçu de la vie de Shakspeare, depuis son arrivée à Londres jusqu'à son retour à Stratford-sur-l'Avon.
7. Indiquez quelques incidents dans la tragédie de *Macbeth* qui ne s'accorderaient pas avec l'histoire authentique de l'usurpation commise par ce personnage.

En fait de sciences, le passage suivant du rapport de M. Macdonald sur l'année scolaire 1864-1865 peut nous renseigner suffisamment :

« Le cours de mathématiques comprend six livres d'Euclide avec des problèmes, l'usage des logarithmes, la trigonométrie pratique et son application à la mesure des hauteurs et des distances, et la mesure des surfaces et des solides. De plus, la classe supérieure voit tous les ans quelque partie des mathématiques appliquées. L'année dernière on a traité la dynamique; cette année on a pris l'hydrostatique. On a, depuis plusieurs années, combiné avec la classe de mathématiques une série de conférences familières de physique, accompagnées d'expériences. Ces conférences n'ont pas pour but d'épuiser les sujets traités, le temps nous manquerait pour cela, mais de fournir aux élèves un certain nombre de faits de physique, de les mettre au courant des termes et des idées scientifiques, et de leur inspirer du goût pour ces études. L'année dernière on a traité de la chimie inorganique; cette année on a parlé de la chaleur, considérée spécialement dans le but de développer la théorie de la transformation réciproque des forces

physiques. Les directeurs augmentent tous les ans la collection des appareils de physique[1]. »

On voit que les sciences ont ici la part qui leur convient : il n'y en a ni trop ni trop peu. Le régime financier de l'académie est tel que nous l'avons dit plus haut : chaque professeur perçoit pour son compte les rétributions scolaires de sa classe, et chaque matière d'enseignement est tarifée à part. Mais l'académie d'Ayr n'est pas absolument dépourvue d'un fonds de réserve, ni de ressources particulières.

« A l'époque où l'académie fut établie, nous écrit M. Macdonald, la ville d'Ayr concourut à l'œuvre pour une somme de 2,000 livres sterling en donnant en outre le terrain et les matériaux des vieux bâtiments. Cette somme fut convertie en un payement annuel de 100 livres sterling, moyennant lequel les autorités municipales furent libérées de tout engagement concernant les traitements. Les souscriptions reçues des particuliers *à titre gratuit et comme donations* s'élevèrent à une somme dépassant de plusieurs milliers de livres sterling les frais de construction, etc. On plaça donc en rentes sur l'État une somme de 2,000 livres sterling, dont le produit, réuni à la somme annuellement payée par la ville et aux souscriptions isolées qui pourraient être perçues de temps en temps, est employé à augmenter le traitement du recteur et des autres professeurs, à réparer les bâtiments et à augmenter le nombre des appareils de physique. Il y a de plus l'intérêt annuel de deux legs, montant ensemble à 1,200 livres sterling environ, et dont nous recevons chacun une part, à la condition d'instruire gratuitement un certain nombre d'élèves[2]. »

Nous avons remarqué, en parcourant les imprimés, un des inconvénients qui doivent se reproduire assez souvent sous un régime où le traitement du professeur dépend des rétributions scolaires. Avant les réformes dont il a été question plus haut, on enseignait

[1] Rapport cité, p. 7. — [2] Lettre du 7 octobre 1867.

la géographie dans le département confié au recteur, et l'histoire dans le département dit *anglais*. Or séparer deux matières si étroitement liées entre elles était évidemment une mesure illogique. De même le recteur enseignait le *style* anglais, tandis que la grammaire anglaise restait entre les mains du professeur d'anglais. Tout le monde reconnaissait ces vices d'organisation, et pourtant on n'y remédiait pas : c'était une question financière, une question de rétributions scolaires. Ce n'est que cette année que, grâce à la retraite d'un professeur, on est enfin arrivé à résoudre ce problème de manière à ne léser aucun intérêt privé : le recteur réunit aujourd'hui entre ses mains la grammaire, le style, l'histoire et la géographie, à la condition de prendre deux adjoints à ses frais, mais dont les traitements sont fixés par les directeurs.

§ 2. PAISLEY.

La ville de Paisley, située dans le comté de Renfrew, sur les deux bords de la White-Cart, est d'une origine fort ancienne. Du temps d'Agricola, les Romains y avaient une station, et l'on a cru trouver les traces d'un de leurs forts sur la promenade publique actuelle de la ville[1]. Elle compte aujourd'hui 47,500 habitants. Le conseil municipal se compose d'un *provost*, de quatre *bailies*, d'un trésorier et de seize conseillers. Ce corps exerce sur l'académie de Paisley une autorité plus directe que celle de la municipalité d'Ayr sur la sienne.

En effet, le conseil dirigeant de l'académie se compose de tous les dignitaires de la municipalité, plus cinq conseillers, onze membres en tout, tandis que six d'entre eux seulement sont élus par les souscripteurs. C'est assez dire que la majeure partie des fonds a été fournie par la ville.

Aux renseignements que nous avons donnés ailleurs sur l'acadé-

[1] Chalmers, *Caledonia*, t. I, p. 61 et 156.

mie de Paisley[1], nous croyons pouvoir utilement ajouter le passage suivant d'une lettre du docteur Brunton, recteur de l'établissement :

« L'école de grammaire fut fondée et dotée par le roi Jacques VI d'Écosse en 1576; depuis cette époque, elle a toujours été une *lumière* pour le pays. L'édifice a été rebâti et agrandi il y a quatre ans, de manière à pouvoir amplement recevoir une académie de premier ordre. Elle comprend trois départements distincts : ceux de l'anglais, du commerce et des mathématiques, des langues anciennes et des langues modernes. Dans l'origine, on n'y recevait que des garçons; mais, lorsqu'on l'a agrandie, on a jugé à propos d'y admettre dans tous les départements des filles aussi bien que des garçons, et les premières se trouvent maintenant dans toutes les classes. Il n'y a pas d'internes dans l'académie, mais les professeurs peuvent tenir des pensionnaires. La discipline est sévère, mais sans exagération, et les punitions corporelles sont fort rares. Chaque classe dure une heure, et les élèves passent d'un professeur à un autre, de sorte qu'il n'y a jamais deux classes ensemble dans une même salle. L'école est ouverte depuis 9 heures du matin jusqu'à 3 heures de l'après-midi; il n'y a pas d'heure désignée pour la récréation, mais tous les élèves jouissent de dix minutes d'intervalle en passant d'une classe à une autre.

« Le terrain destiné aux récréations est petit, quant à présent, mais on espère pouvoir l'agrandir prochainement. Il n'y a pas d'exercices athlétiques, ce qui selon moi est fort regrettable.

« La méthode d'enseignement est très-analogue à la méthode usitée dans la haute école d'Édimbourg. Le chiffre des élèves est, en moyenne, de deux cent cinquante, dont la plupart sont des garçons[2]. »

A en juger par le programme, cette académie a conservé en grande partie son caractère ancien d'école de grammaire; car nous voyons les mathématiques réunies dans un même département

[1] Voir les pages 446 et 458. — [2] Lettre du 3 mai 1867.

avec l'arithmétique usuelle, la tenue des livres, la correspondance commerciale et l'écriture. En revanche, l'étude du latin et du grec y paraît fort développée. Il y a en effet les trois classes traditionnelles pour le grec : dans la première, on voit la grammaire; dans la deuxième, la grammaire et Xénophon; dans la troisième enfin, on lit Xénophon et Homère, et l'on dicte des morceaux en prose et en vers.

Les classes de latin sont au nombre de cinq, dont voici le programme :

1re classe. — Les rudiments et la géographie ancienne.
2e classe. — Les mêmes sujets, plus des lectures choisies et des thèmes.
3e classe. — Les mêmes matières, plus Ovide, César et l'histoire de Rome.
4e classe. — Des thèmes plus avancés; Salluste, Virgile, Cicéron; l'histoire de Rome, la géographie ancienne.
5e classe. — Virgile, Horace, Térence, Tite-Live, Cicéron, Tacite. Exercices variés. L'histoire de Rome et la géographie ancienne.

On trouve en outre, dans ce département, trois classes de français; c'est la première fois que nous voyons les langues vivantes associées aux anciennes. L'allemand toutefois ne figure pas dans le programme.

L'histoire et la géographie modernes font partie, comme toujours, et fort rationnellement du reste, de l'enseignement de l'anglais.

CHAPITRE XXII.

ACADÉMIES. — ÉCOLES FONDÉES PAR DES ACTIONNAIRES.

§ 1er. INVERNESS.

Sur la côte méridionale du golfe de Moray, près de son extrémité intérieure et non loin de l'embouchure orientale du canal Calédonien, qui traverse l'Écosse en écharpe, s'élève Inverness, chef-lieu du comté du même nom et la ville la plus importante du haut pays (*Highlands*). On y parle l'anglais depuis le temps où Cromwell y mit une garnison. Cette ville, régie par un *provost*, quatre *bailies* et quinze conseillers, est bien bâtie et compte aujourd'hui 16,200 habitants environ. Malgré ce chiffre modeste, elle possède deux écoles secondaires et un nombre assez considérable d'écoles primaires, y compris quelques-unes de la fondation Bell.

L'une des institutions secondaires, appelée la *haute école*, se trouve sous l'autorité du clergé, dont elle est une création. Le système mixte (celui qui réunit les deux sexes) y est en vigueur. L'enseignement qu'elle offre embrasse tout, depuis les langues mortes jusqu'à la broderie.

Elle renferme aussi dans son sein une *école d'art*, soumise au gouvernement, sous la direction spéciale d'un comité de quinze membres, dans lequel figurent quelques notabilités du conseil municipal et le recteur de la haute école.

L'autre établissement secondaire, celui qui mérite le plus notre attention par son organisation intérieure, est connu sous le nom d'*académie royale*, incorporée en 1792[1]. En vertu de sa charte,

[1] Voir la page 454.

le comité dirigeant se compose du *provost*, des quatre *bailies*, du doyen des corps de métiers, du délégué du shérif du comté et du *moderator* de la presbytérie d'Inverness, tous membres *ex officio*. Sont directeurs aussi ceux qui ont souscrit pour une somme d'au moins 100 livres sterling (2,500 francs) : le droit ainsi acquis est transmissible aux héritiers majeurs du sexe masculin. Les souscripteurs pour 50 livres sterling (1,250 francs) sont directeurs à vie.

Voici ce que nous lisons dans une lettre du recteur, M. W. Eadie, M. A. :

« Cette institution a subi, il y a quatre ans, une réorganisation complète. Avant cette époque, le système était à peu près le même que celui qui existe encore dans quelques-unes de nos *burgh schools*. Il y avait un maître classique, un pour les mathématiques, d'autres pour le commerce, pour l'anglais, et généralement aussi pour le français. Ils étaient presque absolument indépendants les uns des autres. Quant à celui qu'on appelait *recteur*, son pouvoir était plutôt nominal que réel. Chaque maître percevait les rétributions de ses classes et recevait en outre des directeurs un petit traitement fixe. On donnait l'instruction en commun aux garçons et aux filles, dans la même salle et dans la même classe. Lorsque, il y a quatre ans, on nomma mon prédécesseur, les directeurs se décidèrent à réorganiser l'école, dans l'espoir de la mettre sur un pied plus satisfaisant. Ils confièrent au recteur de vrais pouvoirs, et le rendirent directement responsable envers eux de la bonne administration de l'école. Les rétributions scolaires devaient désormais se verser dans la caisse de l'établissement, et les maîtres reçurent des traitements fixes. Il y a deux ans environ, l'organisation de l'école fut complétée par la construction d'un corps de bâtiment séparé pour l'école des filles. Il est tout près de l'ancien édifice, de manière à faciliter aux maîtres l'enseignement dans les deux écoles à la fois; mais les garçons et les filles ne sont jamais ensemble, ni dans les classes ni dans les récréations. L'académie ne reçoit pas d'internes, parce qu'elle ne renferme pas de logements pour les

maîtres. Nous avons une bonne cour pour les récréations, affectée aux garçons; une autre, moins grande, pour les filles[1]. »

Les réformes dont il est ici question corrigent, on le voit, les vices qui nous ont le plus frappé dans le système scolaire écossais. Nous avons déjà, dans cette seconde partie de notre rapport[2], parlé assez longuement de l'académie d'Inverness, qui compte de deux cent cinquante à deux cent quatre-vingts élèves; il nous reste encore, pour compléter le sujet, à traiter de son organisation administrative. Elle peut nous servir d'exemple de la constitution particulière des sociétés formées dans le but de favoriser l'instruction, et des rapports qui existent entre elles et le chef de l'école, entre celui-ci et les autres professeurs.

Les souscripteurs ou *directeurs*, comme on les appelle, se réunissent tous les ans, vers le 1er mai, en assemblée générale, à Inverness. Dans cette séance on nomme, pour l'année courante, un *comité permanent*, composé de sept directeurs, y compris un président, d'un trésorier et d'un secrétaire; on y approuve les comptes vérifiés de l'année précédente et l'on discute les questions mises à l'ordre du jour dans une séance préliminaire tenue dix jours au moins à l'avance. Pour que les délibérations de l'assemblée générale soient valables, elle doit réunir au moins sept membres : c'est le *quorum* ou nombre légal. Les questions se décident à la majorité des membres présents. Le président peut, *proprio motu*, ou bien sur la demande de sept directeurs, convoquer extraordinairement l'assemblée générale à toute époque de l'année.

Le trésorier reçoit du recteur un double du registre des élèves distribués par classes; il perçoit les rétributions scolaires, paye les mandats signés par un membre du comité permanent, et verse dans la caisse du banquier de l'académie, « pour le compte du président et des directeurs, » toutes les sommes perçues, à l'exception de 500 francs, qu'il retient pour les dépenses courantes.

[1] Lettre du 24 mai 1867. — [2] Pages 441, 454, 462, 469, 493 et 502.

Le secrétaire dresse les procès-verbaux des séances, gère les écritures, veille au maintien des règlements et publie tous les ans le programme scolaire.

Le comité permanent dirige les affaires de la société. Le nombre légal de ses membres aux séances qu'il tient est de quatre. Le comité discute avec le recteur les affaires d'enseignement et de discipline, la liste des livres à employer dans les classes, et surveille généralement la marche de l'académie. Il rédige les rapports sur les questions que l'assemblée générale lui renvoie; il propose à l'assemblée les modifications à apporter aux règlements et prend lui-même, à titre provisoire, les mesures qui lui semblent urgentes. Il vérifie et certifie les factures avant d'en ordonnancer le payement. Il a enfin le droit d'interroger le recteur et les autres professeurs, et de s'enquérir, au besoin, de leur conduite et de leur capacité, en se faisant donner par le recteur tous les documents et renseignements nécessaires.

Le recteur enseigne dans les classes; il tient le registre général des élèves, et le communique au secrétaire quelques jours avant l'ouverture de la séance générale, avec un aperçu général des matières enseignées, des heures de leçons et des absences. Six jours avant les examens de clôture, il remet au secrétaire un autre rapport écrit sur toute l'année. Après les examens, il constate sur un registre les résultats obtenus. Il exécute toutes les mesures arrêtées par le comité permanent, et lui fournit sur sa demande tous les documents relatifs à ses fonctions.

Tout recteur ou professeur signe, avant d'être nommé à l'emploi, l'engagement d'obéir à tous les règlements de la société et d'enseigner les matières qui lui sont confiées.

Le recteur surveille toutes les classes de ses collègues, les *examine* (les fait composer) de temps en temps, arrange les heures, d'accord avec le comité permanent, et exerce une autorité générale sur l'intérieur de l'établissement.

Afin de maintenir dans l'établissement « la distinction des ma-

nières et une bonne discipline » (*a high tone of manners and discipline*), les professeurs doivent exiger de leurs élèves les mêmes marques de déférence et de respect qu'ils témoignent eux-mêmes au recteur. Ils veillent à tour de rôle à ce qu'il n'y ait pas de désordre pendant les récréations ni dans les couloirs pendant les mouvements de classe. Ils doivent se trouver chacun dans sa classe cinq minutes avant l'heure, et ils ne peuvent quitter l'académie pendant les heures de classe sans la permission du recteur. Pendant la récréation, le maître chargé de la surveillance « doit s'intéresser aux jeux des élèves » et veiller à ce qu'il ne se commette aucune inconvenance, soit en paroles, soit autrement.

Chaque professeur chef de classe remet au recteur, à la fin de chaque trimestre, un rapport écrit sur les élèves qui lui sont confiés et sur tout ce qui regarde sa classe.

A la fin de chaque heure, il écrit clairement sur le tableau noir les devoirs indiqués pour le jour suivant. Il veille à ce que chaque élève en prenne copie dans son cahier de correspondance (*pass-book*), pour que les parents ou tuteurs puissent en prendre connaissance. Il marque les absences et en envoie la liste au recteur par le concierge (*janitor*).

Ce dernier fonctionnaire est élu ou confirmé dans son emploi tous les ans par les directeurs, mais il peut être renvoyé à toute époque de l'année pour désobéissance ou pour négligence [1].

Tel est le régime intérieur de cet établissement remarquable. Si dans quelques parties ses règlements paraissent un peu draconiens, il ne faut pas oublier qu'ils sont nés d'une réforme, et que tout article empreint de sévérité est un indice de quelque désordre qu'il importait de faire cesser. Nous avons du reste omis les articles concernant la section des filles, comme étrangers à notre sujet.

Quant à l'enseignement, il comprend les classiques, l'anglais,

[1] *Rules, regulations, ordinances and by-laws for the government of the Inverness royal academy*, 1866.

les mathématiques, le français, l'allemand, le dessin et la peinture, la chimie et la physique, la gymnastique et l'exercice militaire pour ceux qui le désirent.

L'enseignement est partagé en quatre *cours*, dont chacun est divisé en classes suivant le besoin.

Voici le tableau de la rétribution de ces cours par trimestre:

Cours préparatoire.	*Juniores.*	12 sh. 6 p.	(15f 65c)
	Seniores.	1 guinée.....	(26 25)
Junior course.....		1 livre 11 sh. 6 p.	(39 40)
Senior course.....		2 guinées.....	(52 50)
Advanced course.....		2 livres 12 sh. 6 p.	(65 65)

Les trois derniers cours comprennent en tout six classes de latin, trois de grec, trois d'arithmétique, et ainsi de suite, comme nous l'avons vu ailleurs.

L'organisation intérieure et les autres détails relatifs à cette académie ont déjà été mentionnés aux pages 469, 493, 498 et 502.

§ 2. GREENOCK.

Le port de Greenock, dont la population s'élève aujourd'hui à 44,000 âmes, est situé dans le comté de Renfrew, près du point où l'embouchure de la Clyde se confond avec le golfe du même nom. La ville est riche et manufacturière : sa municipalité se compose d'un *provost*, de quatre *bailies* et de dix conseillers. L'*académie* de la ville, qui date de 1855, est bien située et bâtie dans les meilleures conditions d'hygiène qu'exigent nos habitudes modernes.

La ville possédait jadis une école de grammaire et une école de mathématiques. Ces deux établissements ayant été reconnus insuffisants, on se décida à les réunir en élargissant le cercle de l'enseignement pour le mettre en harmonie avec les nouveaux besoins de la localité. A cet effet, on ouvrit une souscription, la municipalité s'engageant à verser dans la caisse des actionnaires les

150 livres st. (3,750 francs) par an que lui avaient jusqu'alors coûté les deux écoles en question. Les souscripteurs ne manquèrent pas; mais, ainsi qu'il arrive assez souvent, l'édifice que l'on érigea pour la nouvelle académie absorba une somme beaucoup plus forte que le capital souscrit; et l'académie supporte encore à l'heure qu'il est une dette d'environ 2,500 livres st. (62,500 francs). Comme les rétributions scolaires rapportent à la société 2,200 livres st. environ (55,000 francs) et que les traitements fixes des professeurs et les autres dépenses s'élèvent à 40,000 ou 42,000 francs, il est à croire que cette dette sera éteinte d'ici à quelques années, et alors le surplus sera à la disposition des actionnaires.

Quant à l'organisation intérieure de l'académie, dont nous avons déjà effleuré quelques parties[1], nous ne saurions mieux faire que de citer presque en entier la lettre du docteur Montgomerie, recteur de l'établissement.

« Tous nos élèves, nous écrit-il, sont des externes, et l'enseignement ressemble en général beaucoup à celui des hautes écoles de Glasgow et d'Édimbourg. Un tiers de nos élèves environ sont des filles : nous avons une dame surintendante chargée de les diriger. Elles reçoivent l'instruction des maîtres, mais dans des salles séparées de celles des garçons. La musique seule leur est enseignée par une dame.

« Tous nos professeurs ont le droit de tenir des pensionnaires, mais aucun de nous ne le fait, et il n'y a rien chez nous d'analogue au système tutorial anglais.

« Le chiffre des élèves dans une même classe est de dix à trente-cinq. Chacune a son professeur et sa salle à part, de sorte qu'il est fort rare que la discipline soit troublée : néanmoins, de temps à autre, on inflige quelque petite punition, comme, par exemple, un coup sur la main avec une courroie (appelée *palmy*), ou bien une retenue d'une demi-heure. . .

[1] Voir les pages 455 à 457, 469, 477 à 481, 488, 493 et 495.

« Les bâtiments de l'académie sont placés au centre d'un terrain d'environ cinq ou six arpents, qui sert aux récréations de 3 à 6 heures de l'après-midi. Quelques-uns des élèves ont aussi une heure libre pendant les classes : ils peuvent alors la passer sur la pelouse des récréations, s'ils le veulent. Tous ont une demi-heure pour le goûter à midi, et ils dînent chez eux après 3 heures. On fournit dans l'académie même le goûter, à un prix modique, à tous ceux qui le demandent. Les vacances d'été ont lieu en juillet-août; on a une quinzaine à Noël, et quelques congés dans le courant de l'année font encore une semaine, de sorte que nous avons quarante semaines d'enseignement par an...

« Des examens écrits (*compositions*) ont lieu à des époques déterminées dans toutes les classes, et un examen final à la fin de juin. On *change de place* dans les classes tous les jours, et les résultats sont marqués sur un registre (*roll-book*). Ces notes décident des prix de classe.

« Dans les classes élémentaires de mathématiques, nous voyons généralement de quatre à cinq livres d'Euclide, puis l'algèbre jusqu'à la fin des équations du premier degré, et des mathématiques pratiques, plus ou moins. Dans la deuxième année, je varie le cours : je prends une fois la trigonométrie et la mécanique, et, une autre fois, le calcul infinitésimal. Je fais aussi à ces élèves une conférence par semaine sur quelque sujet de physique, tel que l'air, l'hydrostatique, la mécanique[1]... »

Nous avons déjà exposé le système financier de cette académie : nous n'emprunterons donc à la lettre que nous venons de citer qu'un dernier détail : les professeurs de musique, de danse, d'escrime et de gymnastique n'ont pas de traitements fixes, mais on leur laisse les trois quarts des rétributions scolaires des élèves qui suivent leur enseignement.

Les observations que nous avons faites dans un autre chapitre

[1] Lettre du docteur Montgomerie du 29 avril 1867.

sur l'académie de Greenock nous dispensent d'en dire davantage ici. A en juger par les documents que nous avons pu recueillir, cet établissement, que nous regrettons de n'avoir pas pu visiter, est un des mieux organisés de l'Écosse.

Dans le chapitre suivant nous parlerons d'une école anglicane, plante exotique dans un pays presbytérien.

CHAPITRE XXIII.

UNE ÉCOLE ANGLICANE. — GLENALMOND.

L'Almond, petite rivière tributaire du fleuve Tay, prend naissance dans les collines pittoresques qui, en partant des bords du lac de ce nom, se ramifient vers l'est pour se perdre enfin dans la plaine de Perth. C'est à seize kilomètres environ de cette ville, dans la vallée arrosée par la rivière, que s'élève, majestueux[1] dans sa solitude, le *Collége de la Trinité de Glenalmond*, création de l'Église épiscopale anglicane en Écosse.

Cet établissement, remarquable à plus d'un titre, réunit, sans les confondre, les deux qualités de séminaire de théologie et d'école secondaire pour l'éducation des jeunes gens de bonne famille. A l'égard de cette dernière, il s'agissait, dans l'esprit des fondateurs, « de réaliser des conditions qui ne peuvent s'obtenir dans aucune des écoles publiques jusqu'ici établies en Écosse, savoir : une éducation générale combinée avec la discipline d'internat, et avec une surveillance religieuse systématique[2]. »

C'est là, en effet, la stricte vérité. Glenalmond est le seul internat public dont nous ayons connaissance en Écosse ; c'est aussi le seul établissement secondaire public qui professe franchement son culte. Ce collége répond donc, pour les classes aisées sincèrement attachées à la confession anglicane, à un véritable besoin : il n'y a pas dès lors à s'étonner du vif intérêt qu'éveilla, même en Angleterre, cette fondation, dès qu'en 1841 quelques évêques écossais en eurent manifesté l'idée. En fort peu de temps on recueillit par souscription une somme de plus de 70,000 livres sterling (1,750,000 fr.), et depuis 1847, époque de l'ouverture du collége,

[1] Une vue à vol d'oiseau que nous en possédons nous prouve que nous n'exagérons pas. — [2] *Notice historique sur Glenalmond.*

plusieurs bourses, fondées, soit par des sociétés, soit par des particuliers, ont contribué à augmenter l'importance que lui assuraient déjà les noms de ses illustres fondateurs. La liste qu'on en a dressée comprend entre autres la feue reine Adélaïde, veuve de Guillaume IV, les sept évêques écossais, les archevêques de Cantorbéry et d'York, beaucoup d'autres prélats anglais, les membres les plus influents de la noblesse écossaise, les doyens et chapitres de Winchester et de Salisbury, plusieurs colléges d'Oxford et de Cambridge, la Société pour la propagation du christianisme, et un nombre considérable des meilleures familles et des membres du clergé d'Angleterre et d'Écosse.

Comme il s'agit ici d'une localité que nous n'avons pas visitée, nous nous bornerons à résumer les renseignements très-précis que nous devons à l'obligeance du révérend docteur J. Hannah, *warden* ou principal du collége, confirmés d'ailleurs et complétés par d'autres personnes.

Les bâtiments occupent, indépendamment d'une chapelle et d'une infirmerie (*sanatorium*), un rectangle d'une longueur de 87 mètres sur 84 en largeur. Situés dans un pays magnifique[1], et entourés de pelouses et de bosquets artistement disséminés sur les seize hectares de terrain appartenant au collége, ils rappellent, par leur architecture du XVe siècle, les plus beaux édifices de Cambridge ou d'Oxford.

« J'ai été vivement frappé, dit un examinateur venu de cette

[1] Voici ce que nous lisons à ce sujet dans une lettre qu'on a bien voulu nous communiquer : « Du collége la vue s'étend à l'ouest jusqu'aux collines de la Narrow-Glen, et au nord jusqu'à la section Logiealmond de la chaîne des Grampians, dont la hauteur varie entre 1,200 et 1,900 pieds au-dessus du niveau de la mer. Une promenade d'une demi-heure dans la direction contraire nous conduit au bord de la grande vallée de Strathearn, d'où l'on découvre les montagnes de Lochearn à l'ouest, les Sidlaws à l'est, et le versant septentrional des Ochills au centre. » Un coup d'œil jeté sur la carte de l'Écosse fera connaître l'immense espace compris dans ces limites.

On a pu voir, d'ailleurs, dans la section anglaise de l'Exposition universelle de 1867, une belle photographie des environs de Glenalmond.

dernière université, de l'effet imposant de Glenalmond, noble et grandiose édifice placé dans cette région éloignée, au milieu de clairières veloutées, comme un avant-poste de la culture intellectuelle, entouré d'une nature sauvage, comme si l'éducation eût envoyé en avant ses pionniers pour défricher les parties les plus lointaines du pays. »

Malgré les brumes du Nord, le climat est sain, et l'isolement du collége prédispose singulièrement à l'étude, en même temps que l'esprit fatigué retrouve dans la proximité de la rivière et dans les promenades pittoresques des environs son élasticité et sa vigueur accoutumées.

Tout respire ici les goûts et les habitudes anglaises : depuis la somptueuse *hall* ou salle à manger, si caractéristique des colléges universitaires des bords de la Cam et de l'Isis[1], jusqu'à la chapelle, d'un beau dessin gothique ogival[2], et à la grande tour d'entrée crénelée, de forme carrée, qui orne la façade occidentale, avec deux autres tours semblables mais plus petites, faisant corps avec les appartements du *warden* et du *sub-warden*.

L'édifice contient des appartements pour tous les professeurs, y compris le principal et le sous-principal; quatre salles pour les classes, des salles d'étude, des dortoirs divisés en chambres à coucher pour les élèves. Ici il n'y a pas d'externes. Les jeunes gens sont partagés en grand collége et en petit collége. Chacune de ces divisions a une salle de toilette à part, mais on prend ses repas en commun avec les professeurs. Le *warden* seul est servi chez lui.

Le tableau de la vie scolaire à Glenalmond ressort du reste aisément des détails suivants, que nous empruntons, en les résumant, à une petite brochure de huit pages dont chaque élève est muni, et qui contient tous les règlements d'intérieur ainsi que ceux qui ont trait aux récréations. Nous omettons tout ce qui a rapport au

[1] Cette salle mesure 22 mètres en longueur sur 10 de largeur et 14 de hauteur.

[2] Ses dimensions extérieures sont : longueur, 42 mètres; largeur, 16 mètres; hauteur, 22 mètres.

département de théologie, qui rentre naturellement dans le domaine de l'instruction supérieure.

Un certain nombre d'élèves de la classe supérieure ont le titre de *préfets :* ils exercent généralement sur les autres élèves la même autorité que les *moniteurs* dans les écoles anglaises[1]. Au service divin, qui a lieu dans la chapelle matin et soir, l'un d'entre eux est appelé à remplir les fonctions de lecteur. Dans les salles d'étude et dans les corridors, ils veillent à ce qu'il ne se fasse ni bruit ni désordre; et généralement, dans l'enceinte du collége, ils font observer les règlements.

Aussitôt après les prières du soir, chaque élève se retire dans sa chambre à coucher; cinq minutes après, on éteint toutes les lumières dans les dortoirs. Les préfets se retirent à 10 heures au plus tard. En se levant le matin, chaque élève va faire ses ablutions dans la salle de toilette assignée à la section (des grands ou des petits) à laquelle il appartient. Cela fait, on n'entre plus dans le dortoir pendant le jour, à moins d'une permission spéciale. Il est expressément défendu à tout élève de s'introduire dans une chambre à coucher autre que la sienne, à moins d'une permission, et de s'éloigner du collége avant le déjeuner. Dans les dortoirs on fait observer le plus strict silence.

Chaque élève a une petite étude à part; aucun élève ne doit entrer dans l'étude d'un autre. Deux élèves ne peuvent pas travailler ensemble dans une même étude sans une autorisation spéciale, et, pendant les heures de travail, nul ne peut sortir sans permission. Toute lecture de distraction est défendue pendant ces heures-là.

Nous ferons remarquer ici que ces règlements rendent impossible le service domestique des élèves (*fagging*)[2], qui nous a tant choqués dans certaines écoles anglaises.

Les élèves sont convoqués dans les classes au son de la cloche. Le soir, dès que la cloche sonne pour la chapelle, chacun range ses

[1] Voir les pages 228 et 276. — [2] Voir les pages 49 et suivantes.

papiers et ses livres dans son étude, éteint son gaz, et sort dès qu'il entend appeler son nom par le préfet. Aucun jeu bruyant n'est permis dans les salles, dans les corridors, ni sous la tour d'entrée.

Il est défendu aux élèves d'apporter des friandises dans la salle à manger. En fait de nourriture, tout le monde est soumis au même régime, qui du reste est sain et abondant.

Quant aux récréations, il y a dix arpents affectés au *cricket* et aux autres jeux athlétiques. Il est défendu de jouer avec du feu, avec de la poudre de chasse, avec des frondes, des arcs et des flèches, ou des arbalètes. Les bains dans la rivière sont réglés par le principal. Tous les jeux en général sont placés sous la surveillance des préfets.

Les promenades dans les bois et dans la campagne sont permises aux élèves dans certaines limites (*bounds*), très-minutieusement détaillées dans le règlement. Les limites du petit collége sont plus restreintes, comme de raison, que celles du grand collége. Dans leurs petites excursions, les élèves ne doivent entrer dans aucune maison, si ce n'est dans celle du *manciple* (de *manceps*), ou petit marchand agréé par le collége, chez qui les élèves peuvent acheter, *pour de l'argent comptant*, les choses dont ils ont besoin.

L'infirmerie est détachée du collége. Lorsqu'un élève se sent malade à l'heure du lever, il sonne le domestique, qui fait venir la *matrone*. Celle-ci, après s'être rendu compte de la gravité du mal, en avertit par écrit le sous-principal avant l'entrée en chapelle. On fait alors, s'il y a lieu, transporter le malade à l'infirmerie. Lorsque le mal se déclare dans la journée, ou subitement, c'est à la matrone de recevoir l'élève d'urgence et d'en faire son rapport. Il n'est pas permis aux jeunes gens d'aller visiter les malades à l'infirmerie. Le médecin demeure dans le collége.

En fait d'enseignement, l'école est divisée en trois catégories de classes : la première pour les classiques et pour l'histoire; la deuxième pour l'arithmétique et pour les mathématiques; la troi-

sième pour l'allemand et pour le français. Toutes ces matières sont enseignées par cinq professeurs. Le principal et le sous-principal s'occupent exclusivement du département théologique. Néanmoins, le principal fait composer chaque classe toutes les six semaines.

On reçoit les élèves depuis l'âge de neuf ans jusqu'à l'âge de dix-neuf. Les jeunes gens venant d'autres écoles doivent être munis d'un certificat de bonne conduite. Le nombre moyen des élèves de l'école secondaire est de cent. Il y a sept semaines de vacances en été, et cinq semaines à Noël. Tout élève qui se serait trouvé exposé, pendant les vacances, à quelque maladie épidémique ou contagieuse doit le faire savoir au principal avant de se rendre de nouveau au collége.

Les élèves au-dessous de treize ans payent 70 guinées (1,837 fr. 50 cent.) par an; au delà de cet âge, le prix est de 80 guinées (2,100 francs). Les fils d'ecclésiastiques anglicans écossais ne payent respectivement que 40 et 50 livres (1,000 et 1,250 francs). Dans tous les cas, on exige un droit d'entrée de 5 livres sterling en dehors du trousseau.

Ceux qui le désirent peuvent apprendre le dessin moyennant un supplément de 92 francs; l'escrime coûte 105 francs, et l'exercice militaire 52 fr. 50 cent.; le tout par an.

Un professeur du collége se charge, pour 105 francs par an, d'enseigner la musique à ceux qui la demandent.

Plusieurs bourses d'une valeur de 500 à 1,000 francs sont attachées au collége, en faveur des élèves de l'établissement, et tenables pendant le temps qu'ils y restent. On les donne au concours, mais elles peuvent se perdre par la mauvaise conduite.

Le passage suivant d'une lettre du docteur Hannah complétera les renseignements que nous venons de donner :

« L'école secondaire est examinée chaque été par des examinateurs envoyés d'Oxford et de Cambridge. En 1865, nous avons eu pour examinateurs lord Lyttelton, le révérend principal de Saint-Mary's Hall, à Oxford, et le révérend J. Harrison, d'Oriel College,

de la même université. En 1866, les examens ont été dirigés par ces deux derniers. Toutes les promotions (*removes*) se font d'après le mérite, constaté à la fois par les notes de l'année et par les examens. Les examens se font à la fois par écrit et oralement. Les prix consistent ordinairement en livres, mais il y a une médaille d'or fondée par Sa Grâce le duc de Buccleugh, et une médaille d'argent fondée par l'évêque de Gibraltar.

« Le surplus des rétributions scolaires est versé dans la caisse du collége : on l'applique ordinairement à l'amélioration des terrains ou des bâtiments. La totalité des traitements fixes est de 2,200 livres sterling (55,000 francs); les professeurs, excepté le *warden*, sont en outre nourris et logés; mais ils ne reçoivent aucune rémunération directe des élèves[1]. »

On voit par ce qui précède qu'à Glenalmond on a eu à cœur d'éliminer tous les défauts que nous avons dû signaler dans les anciennes écoles anglaises, tout en maintenant à ce collége le ton de bonne éducation et de profond sentiment religieux qui font l'honneur de ses aînées. Malgré la prédilection que montre cet établissement pour le système de ces écoles, on remarque dans son organisation des différences qui le distinguent d'une manière assez tranchée d'Eton, d'Harrow et de Rugby. Ainsi les grandes pensions tenues par les professeurs sont ici impossibles, puisque ces fonctionnaires demeurent dans le collége; le système tutorial au point de vue de l'instruction en dehors des classes manque également, puisque les professeurs ne retirent aucun profit direct des élèves. C'est le collége, et non pas un professeur quelconque, qui se trouve, à l'égard de l'élève, *in loco parentis*. Nous avons vu que, dans les *maisons* anglaises, chaque élève est *chez lui* dans une chambre où il couche et où il travaille aussi; il peut même y donner de petites soirées. Rien de tout cela à Glenalmond. L'élève y a une chambre uniquement pour dormir, une autre pour étudier, mais

[1] Lettre du 13 mai 1867.

dans une partie des bâtiments plus ou moins éloignée des dortoirs. Le jour, sa chambre à coucher ne lui appartient pas, et son étude lui est également fermée pendant la nuit. Point de thé chez lui, point de petites réunions exclusives, car il n'est pas maître absolu d'un pouce d'espace. Il est élève, et il n'est que cela.

Enfin, si sous ce rapport Glenalmond se rapproche à tel point de nos internats français, qu'on pourrait croire que l'idée leur en eût été empruntée, il en diffère en un point important : ses élèves n'ont pas de salle d'étude en commun. Dès lors, point de devoirs copiés, point de causeries, point de distractions : concentration parfaite de l'esprit sous une stricte surveillance exercée au dehors. Ce système d'assigner à chaque élève un local à part a des avantages incontestables. Est-il sans inconvénients ? Nous n'oserions l'affirmer. Néanmoins, si le règlement intérieur dont nous avons donné un aperçu est un peu rigide dans certaines parties, ce défaut nous paraît bien léger quand nous songeons aux excellents effets que produisent dans la vie pratique les habitudes d'ordre et de discipline contractées dans la jeunesse.

CHAPITRE XXIV.

UN INTERNAT PRIVÉ. — MERCHISTON CASTLE SCHOOL.

A deux kilomètres environ d'Édimbourg on voit se dresser, à moitié cachés derrière des massifs d'arbres, les toits escarpés de Merchiston, château féodal renommé dans l'histoire des sciences. C'est là, en effet, qu'au début du XVIIe siècle, Jean Neper, seigneur de l'endroit, fit sa précieuse découverte des logarithmes, dont les mathématiques et surtout l'astronomie et la géodésie ont si largement profité. Le lieu où s'est accompli un pareil triomphe du génie ne pouvait certes recevoir de nos jours une destination plus digne que celle de recueillir dans son sein la jeunesse vouée aux études.

Ce château ne manque pas d'ailleurs d'intéressants souvenirs historiques. Sur la douce pente qui y conduit, autrefois appelée *Borough Moor*, Jacques IV rangea son armée avant son départ pour l'Angleterre, où l'attendait la mort sur la plaine sanglante de Flodden. Les rois d'Écosse habitèrent souvent Merchiston Castle, appelé alors *King's House*, et, bien qu'au XVe siècle il eût passé, en vertu d'une charte royale, aux mains de la famille Napier, ils n'en recherchaient pas moins assez souvent le séjour. Une chambre à coucher y porte le nom de l'infortunée Marie Stuart, et, d'après la tradition, un vieux poirier encore debout devant le château fut planté par elle. Quant au célèbre Neper, on a conservé dans le château la pièce qui, dit-on, lui servait de cabinet de travail, et où probablement s'élabora sa grande découverte[1].

L'école de Merchiston Castle, aujourd'hui propriété de M. John J. Rogerson, LL. B., et dirigée par lui, est un établissement de

[1] Lettre de M. Rogerson du 23 octobre 1867.

hautes prétentions, justifiées, pendant plus de trente ans d'existence, par de légitimes succès. De même que les grands colléges d'Angleterre et d'Écosse, elle demande tous les ans des examinateurs aux universités et aux autres centres d'étude d'une grande réputation. Nous avions nous-même reçu du docteur Brette, examinateur attaché à l'université de Londres, les premières indications sur cet important internat, le second dont nous ayons connaissance en Écosse. A côté du nom de cet examinateur, nous voyons, dans le palmarès de l'école, ceux de divers agrégés d'Oxford et de Cambridge, de quelques chefs de colléges et de plusieurs ecclésiastiques éminents.

La même cause qui nous força à laisser de côté Perth, Dundee et tant d'autres établissements qui se trouvaient sur notre route, ou dont nous n'étions séparé que par quelques heures de chemin de fer, le manque absolu de temps, nous a privé aussi de visiter Merchiston Castle. Cette excursion ne nous eût coûté que quelques heures, mais des heures dont nous n'osions pas disposer, de crainte d'avoir à négliger ce qui nous paraissait le plus urgent. Sans doute si, par la lecture d'ouvrages spéciaux sur les écoles d'Écosse, nous eussions pu nous éclairer d'avance; si nous avions pu prévoir la rareté des internats au delà du Tweed, nous n'aurions peut-être pas hésité à sacrifier une journée pour nous rendre compte de celui-ci. Nous ne pouvons donc qu'emprunter aux documents reçus de M. Rogerson les notions les plus intéressantes sur cette école.

« L'établissement, nous écrit-il, ne reçoit que des jeunes gens, tous internes. Le nombre actuel est de cent. J'avais aussi tout récemment six externes, que j'avais acceptés à titre d'expérience; mais le résultat n'ayant pas répondu à mon attente, je n'en reçois plus maintenant. L'école se compose de six classes, dont la première est la plus faible : il y a généralement aussi une sixième supérieure. En supposant qu'un élève monte chaque année d'une classe, le cours entier est de sept années; mais sans progrès il n'y a pas de promotion. La division inférieure de l'école se compose des trois

premières classes, où l'on apprend l'anglais, le latin, l'arithmétique, et, en troisième, le français. En passant en quatrième, classe inférieure de la division supérieure, on commence les mathématiques et le grec. Néanmoins, ceux qui se destinent au commerce peuvent substituer l'allemand au grec; ils continuent toutefois le latin jusqu'à la dernière année de ce cours. Dans cette année, ils ont une heure de latin de moins par jour, et ce temps est employé à apprendre la tenue des livres, la correspondance commerciale, l'économie politique, la littérature et la conversation françaises. Pour cette dernière, il y a un cours spécial (*private class*).

« On change de place en classe pour les bonnes réponses; il y a aussi composition (*written examination*) tous les mois, et, de plus, une fois par semestre. Ces dernières compositions sont dirigées par des examinateurs étrangers à l'école. Chaque classe a un local à part. Le maître peut infliger une punition corporelle, en frappant sur les mains avec une courroie de cuir. A la fin de chaque heure, le maître écrit sur un cahier de correspondance (*report-book*) les noms des élèves absents, paresseux, mal préparés ou dissipés. Ce cahier est visé deux fois par jour par le principal (*head-master*). On inflige aussi des pensums par écrit; dans les classes inférieures, on substitue à ceux-ci des morceaux à apprendre par cœur. Les autres punitions consistent en amendes pour des dégâts volontaires faits au mobilier, en retenues et en suppressions de priviléges. On oblige aussi un élève à rester debout à sa place. Les samedis il y a, le matin seulement, trois heures de travail; ce temps est consacré par le principal, dans la division inférieure, à des interrogations sur les choses vues pendant la semaine; la division supérieure, au contraire, travaille pendant une heure, et assiste ensuite à une conférence sur les sciences naturelles. Le soir, deux heures sont affectées au dessin et à la danse; l'élève peut avoir deux heures de l'un ou de l'autre de ces enseignements, ou bien une heure de chacun. En mathématiques, on voit généralement, outre la géométrie et l'algèbre, la trigonométrie plane et sphérique et la mécanique; mais

l'enseignement varie un peu tous les ans. Dans les classes inférieures on enseigne le catéchisme presbytérien et celui de l'Église épiscopale, mais la Bible est la base de tout l'enseignement religieux, et, à moins que les parents ne s'y opposent formellement, aucun élève n'en est dispensé.

« Je tiens beaucoup aux exercices athlétiques faits au grand air. On cultive ardemment ici les jeux, tels que le ballon et le *cricket*, ce dernier sous la direction d'un homme spécial de Londres; pour les jeux publics qui ont lieu ici à chaque printemps, les élèves s'exercent beaucoup à courir, à sauter, etc. L'escrime, la gymnastique, l'exercice militaire, sont très-suivis : on les fait dans une grande salle de gymnastique[1]. »

Vingt et un professeurs sont chargés de ces divers enseignements, auxquels on a ajouté l'italien, l'espagnol, l'indoustani, le génie civil et militaire.

« Les élèves, nous écrit encore M. Rogerson, se retirent le soir dans des dortoirs contenant de trois à huit lits chacun. Les heures de travail sont celles de 9 heures à midi, et de 3 heures à 6 heures de l'après-midi. Les élèves ont en outre deux heures pour préparer les leçons sous la surveillance des maîtres. En hiver, l'appel (*roll-call*) a lieu à 7 heures $\frac{1}{2}$ ou à 8 heures du matin; en été, à 6 heures $\frac{1}{2}$. Pendant l'été, la préparation des devoirs a lieu le matin, et la récréation le soir; en hiver, cette dernière a lieu à midi, et la préparation se fait le soir. On accorde le soir aux élèves des deux classes supérieures (la cinquième et la sixième) plus de temps qu'aux autres pour la préparation. Maîtres et élèves prennent ensemble tous leurs repas.

« Je n'ai pas de système régulier de *moniteurs* ou de *prepositors*, mais les élèves de la classe supérieure (la sixième) ont certains priviléges. Je leur confie la direction de tous les jeux, et je les charge de réprimer tout acte de tyrannie (*bullying*), toute incon-

[1] Lettre du 29 mars 1866. — Le lord provost d'Édimbourg a fondé ici une médaille en faveur de l'escrime; elle fait l'objet d'un concours.

venance de langage. En général, je les traite plus en collaborateurs, je compte plus sur leur parole; mais le pouvoir que j'accorde à chacun d'eux dépend naturellement beaucoup de son caractère. En certains jours les jeux pendant les heures de récréation sont chez moi aussi obligatoires pour l'élève que le travail. Le *capitaine* de l'école a le droit, ces jours-là, de contraindre à prendre part aux jeux tout élève qui n'en est pas spécialement exempté par moi. Les petits jouent naturellement entre eux. Presque tous les samedis, jours où il n'y a que trois heures de travail, nous avons des *luttes d'adresse* (*matches*) avec les autres écoles. Les maîtres et moi nous prenons plus ou moins part à ces jeux. Les jours de mauvais temps, la récréation a lieu généralement dans le gymnase, où l'on fait aussi l'escrime, la boxe, etc. car je regarde le développement physique des élèves comme une chose des plus importantes. Nous possédons actuellement, pour la seconde fois, la médaille pour laquelle concourent tous les ans toutes les écoles des environs d'Édimbourg.

« Dans la division supérieure de l'école, on fait tous les jours des versions ou thèmes latins et grecs; en français et en allemand trois fois par semaine. On écrit aussi une fois par semaine une dissertation anglaise...

« En sixième les élèves de la division classique lisent Horace, Juvénal, Cicéron et Tacite, en latin; en grec, Homère, quelques drames et Hérodote.

« On donne aussi beaucoup de développement aux sciences physiques. Nous avons un laboratoire où l'on enseigne la chimie pratique à ceux qui le désirent, et, une fois par semaine, le docteur Page, géologue éminent, enseigne l'histoire naturelle à la cinquième et à la sixième. Une fois par semaine on fait une conférence à la division supérieure sur quelque branche de physique. Je fais, une fois par semaine, une conférence, sous forme de conversation, aux mêmes élèves sur la littérature anglaise. Je fais enfin composer tous les élèves une fois par trimestre, et des examinateurs

étrangers à l'école font composer la division supérieure deux fois par an[1]. »

Tel est le plan d'études, telle est la vie intérieure de cette remarquable école privée, où nous voyons combiné, autant que possible, tout ce que nous avons pu louer dans les meilleurs établissements anglais, avec l'instruction solide et pratique que nous avons, plus qu'ailleurs, vue à l'œuvre en Écosse.

[1] Lettre du 23 octobre 1867.

CONCLUSION.

Monsieur le Ministre,

Après avoir suivi dans ses nombreux détails l'organisation multiple de l'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne, peut-être ne sera-t-il pas inutile d'en rassembler ici les traits les plus significatifs, et d'appeler l'attention de Votre Excellence sur les divers points où l'exemple de nos voisins pourrait suggérer à l'Université de France de désirables améliorations.

Nous partagerons donc cette conclusion en deux paragraphes : le premier sera un résumé des faits contenus dans ce volume; le second, une série de propositions soumises au jugement de Votre Excellence.

§ 1er. RÉSUMÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE LA GRANDE-BRETAGNE.

Pour apprécier dans son ensemble l'enseignement secondaire de la Grande-Bretagne, nous croyons qu'il faut distinguer deux choses intimement unies néanmoins dans leur essence, et qu'un enseignement parfait ne doit jamais séparer, l'éducation et l'instruction.

Elles sont souvent trop séparées en Angleterre : l'éducation y est d'ordinaire excellente, tandis que l'instruction semble généralement incomplète. Cette inégalité est un mal, un préjudice pour l'éducation elle-même, qui en principe n'a pas d'instrument plus efficace que l'instruction.

L'éducation anglaise est paternelle sans être amollissante, sévère

mais non pas tracassière, religieuse sans bigoterie, morale sans affectation. Elle semble avoir résolu le problème difficile d'unir la discipline avec la liberté. Elle atteint un double résultat, que manquent quelquefois des systèmes de surveillance plus continue : elle fait en sorte que les élèves ne haïssent point l'autorité et peuvent se passer d'elle.

La grande affaire de l'éducation aux yeux de la majorité des instituteurs anglais, c'est de former la volonté. Ils pensent avec raison que l'homme puissant est moins encore celui qui sait que celui qui veut. « Que le premier but de vos efforts, écrit à son fils Fowel Buxton, l'ami de Wilberforce, soit de montrer au monde que vous n'êtes pas fait de bois ou de paille, mais que vous avez du fer dans votre nature. Qu'on sache bien que ce que vous dites vous le ferez aussi; que vos résolutions sont fermes et non flottantes; qu'une fois décidé à une chose, ni séductions ni menaces n'auront aucun effet sur vous. » Savoir vouloir, savoir agir, c'est, aux yeux des Anglais, le but suprême où l'éducation doit amener l'homme.

L'école est chez eux l'apprentissage de la vie plutôt que de la science. « Les parents, dit le révérend A. F. Birch, attachent souvent peu d'importance aux acquisitions classiques de leurs fils : pourvu que ceux-ci rapportent à la maison paternelle une bonne conduite et des principes chrétiens, le reste est souvent considéré comme peu de chose..... Un bon nombre d'élèves sont envoyés à l'école (à Eton) pour s'y faire des amis utiles, plutôt que pour gagner des distinctions académiques[1]. »

Dans un de ces tableaux de mœurs qui brillent en Angleterre d'une vérité si frappante, un père accompagnant son fils à Rugby exprime exactement les mêmes opinions. « Que lui recommanderai-je en le quittant? pense-t-il. L'engagerai-je à soigner son travail? Lui dirai-je qu'on l'envoie à l'école pour qu'il devienne un homme lettré? Mais ce n'est pas pour cela que nous l'y mettons.

[1] *Report of Her Majesty's Commissioners on the public schools of England*. t. II, p. 133.

du moins ce n'est pas pour cela principalement. Je m'embarrasse fort peu des particules grecques, et sa mère ne s'en soucie pas davantage... Qu'il devienne un brave Anglais, un homme utile, actif, sincère, un *gentleman* et un chrétien : c'est tout ce qu'il me faut. »

L'école anglaise est faite pour répondre à ce programme; c'est une petite société, image et initiation de la grande. Éloignée des villes populeuses, elle se développe à l'aise dans une riante campagne, sans limites gênantes, sans voisinage impur. Comme les Germains ses aïeux, la jeune cité s'isole, et s'entoure de la solitude.

Divisée presque toujours en pensions placées sous la surveillance d'un maître, l'école offre aux élèves les avantages du foyer paternel, combinés avec ceux de la communauté.

Les études ne sont qu'une part de la vie scolaire et peut-être la moindre aux yeux des élèves et de certains maîtres. « Les enfants, dit le révérend Alfred Carver, jouent un rôle important dans l'œuvre de leur éducation mutuelle..... Je suis convaincu qu'une trempe d'esprit virile, vigoureuse, s'acquiert bien plus sur la pelouse des récréations que dans la salle des classes. »

Dans son séjour à l'école, l'enfant, successivement subordonné et chef, apprend à obéir et à commander; il est tour à tour le sujet et le magistrat de la règle, il s'habitue au culte de la loi. Son grand travail c'est de se faire une place honorable parmi ses égaux; il recherche et arrache leur estime par les moyens acceptés dans l'école, la force physique, l'activité, l'adresse, et aussi par les qualités morales qui font un bon et loyal camarade. Il a son domicile, sa petite étude, son *home*, où il est chez lui et où il *reçoit*. Il a ses amis, ses ennemis; il prend le thé avec les uns, se bat à coups de poing avec les autres, et se fait respecter de tous. Les maîtres n'interviennent pas ostensiblement dans cette société puérile; les habiles la surveillent de haut et en modifient l'esprit par l'influence morale qu'ils exercent sur ses principaux membres. Ils sont la providence de ce petit monde scolaire, ils le dirigent sans le contraindre.

Le travail intellectuel est une des occupations de l'école, et tout

bon élève s'en acquitte loyalement. C'est l'impôt de la petite république; on le paye, comme toute contribution, en conscience, mais sans enthousiasme. Si la *providence* de l'école (j'entends les maîtres) n'avait imaginé d'ingénieux moyens d'excitation, les études, reléguées au second ou au troisième rang dans les préoccupations enfantines, tomberaient dans une incurable langueur.

Tous ces moyens d'excitation, ces stimulants à l'étude, se résument en un seul, faire en sorte que l'enfant *veuille* travailler et qu'il ait intérêt à travailler. L'élève à l'école est, comme l'homme dans la vie, libre, mais responsable. Tout son temps lui appartient, il peut à son gré l'employer ou le perdre; mais tout devoir est exigible, et une punition sévère atteint toute infraction.

L'élève anglais gagne son avancement à l'école, comme l'homme anglais sa fortune dans le monde, par ses efforts personnels. En général la promotion d'une classe à l'autre ne se fait pas en masse, mais individuellement. Une classe n'est pas, comme en France, un bateau à vapeur, où tous les passagers embarqués ensemble, qu'ils marchent sur le pont ou qu'ils restent assis, abordent à la même heure; c'est une lice où les meilleurs coureurs arrivent les premiers et remportent le prix.

Des prix magnifiques, des revenus annuels à l'école, à l'université, même des pensions viagères, sont proposés à l'émulation des travailleurs et se décernent loyalement au concours.

Les bourses sont accordées non pas aux familles, mais aux élèves. Les habiles, les laborieux, pauvres ou riches, les obtiennent et les acceptent. On croirait avec raison nuire à la considération et à l'activité des pauvres, en leur en assurant le privilége; en outre, une éducation supérieure donnée gratuitement à des indigents incapables semblerait un funeste cadeau.

Les inspections faites dans les écoles anglaises sont à la fois peu coûteuses et excellentes : ce sont des examens qui n'atteignent les professeurs qu'à travers leurs disciples. Une ou plusieurs fois par an, des hommes instruits, choisis par l'autorité supérieure de

l'école, interrogent par écrit chaque enfant; ces compositions multiples embrassent toutes les matières enseignées. Elles ont une sanction puissante : elles contribuent avec les notes de chaque jour à la promotion des élèves.

Chaque leçon donne à tout élève interrogé une note, et l'ensemble des notes d'un trimestre ou d'un semestre entre comme élément dans l'appréciation qui ouvre les portes d'une classe supérieure.

Il faut remarquer que la plupart des excitations dont nous venons de parler sont facultatives, et invitent au travail plutôt qu'elles n'y contraignent.

Les procédés d'enseignement ont plusieurs détails excellents, dont nous ne rappelons ici que les principaux. Dans l'explication des auteurs, on voit un grand nombre de pages; la quantité de grec et de latin expliquée dans les écoles anglaises surpasse de beaucoup celle de nos lycées. Chaque classe, d'une heure au plus, a sa tâche déterminée, et apporte sa pierre à la pyramide. Les devoirs écrits sont peu nombreux et n'en sont que plus soignés. Tous ces travaux sont corrigés, annotés par un maître, remis à l'élève, qui souvent les refait d'après la première correction et les rend ainsi au professeur.

Dans plusieurs écoles la traduction des auteurs grecs et latins est suivie, à un intervalle plus ou moins long, d'une *retraduction :* c'est-à-dire que le résultat de la version devient la matière d'un thème. Cet exercice nous semble un des meilleurs qu'on puisse pratiquer pour apprendre à écrire une langue.

Les examens, c'est-à-dire les compositions, y compris celles qui ont pour conséquences des promotions, des prix, des bourses, se font sans dictionnaires. Il est vrai que les passages des auteurs qu'on doit traduire à l'examen sont compris le plus souvent dans un cycle d'auteurs préparés.

Quand on a vu ainsi l'examen, le concours établi à chaque échelon, et mesurant chaque progrès, on est d'abord surpris de ne

pas le retrouver, dans les grandes écoles, à la fin des études secondaires, sous une forme analogue à celle de nos baccalauréats. L'élève sort, vers dix-sept ou dix-huit ans, des écoles publiques, sans qu'une épreuve finale et solennelle vienne apprécier l'emploi des longues années qu'il y a passées. C'est que, dans l'organisation générale des études classiques, l'école n'est que le vestibule de l'université : les degrés, tant le baccalauréat que la maîtrise ès arts et le doctorat, sont des distinctions universitaires décernées après une autre carrière d'études plus ou moins prolongées. Le jeune homme qui, au sortir d'Eton ou de Rugby, passe dans un des colléges d'Oxford ou de Cambridge, subit, le plus souvent, pour s'y faire admettre, un examen plus ou moins sérieux, en attendant l'épreuve des grades : ceux qui, en plus grand nombre, entrent alors dans le monde sans traverser l'université n'ont point parcouru le cours complet des études, et par conséquent ne peuvent prétendre à aucune attestation.

Les Anglais ont senti eux-mêmes les inconvénients de cette lacune, et ils ont, depuis quelques années, établi des examens facultatifs, couronnés par des diplômes, en faveur des élèves qui n'aspirent point aux grades universitaires. Ces épreuves ne s'imposent à personne et ne sont nécessaires dans aucune carrière; aucun corps n'a le privilége de les faire subir. Plusieurs associations offrent aux candidats leur contrôle, et y mettent, par l'examen, le prix qu'il leur convient d'y attacher.

Le gouvernement, de son côté, usant de la liberté commune, a mis, comme condition à la plupart des emplois qu'il décerne, des examens variés, mais généralement difficiles, et qui souvent même sont de véritables concours.

Malgré ces stimulants et ces avantages dans les méthodes, les études anglaises, considérées dans l'ensemble des jeunes gens qui les suivent, ne nous paraissent pas avoir sur les nôtres une supériorité véritable. L'élite des élèves, les jeunes gens bien doués parviennent à un degré remarquable; mais il est trop facile aux

autres d'échapper à la loi du travail. L'instruction est pour les Anglais le fruit et la récompense du bon emploi de la liberté. Ils ne sont pas seulement *a self-governed*, mais encore *a self-educated nation* : la seconde de ces qualités prépare et conduit à la première.

Leur système de promotion ou de passage d'une classe à une autre, quelque excellent qu'il soit en lui-même, ne produit pas pour la masse des élèves anglais tous les fruits qu'on en pourrait attendre. La raison en est simple : ce ne sont ni les maîtres, ni les programmes qui constituent le niveau moyen des études, c'est la majorité des élèves. Les examens n'ont et ne peuvent avoir que des exigences relatives; ils arrêtent au passage les concurrents restés au-dessous de la mesure commune, mais ils acceptent avec résignation cette mesure, quand d'autres causes l'ont abaissée.

Le cercle des études anglaises est trop restreint dans les écoles anciennes : mais ce cercle étroit est le seul qu'on ait adapté depuis longtemps à l'œuvre essentielle, à l'éducation. Les écoles modernes essayent de l'élargir, mais elles n'ont pas encore réussi à combiner à leur gré l'enseignement nouveau avec les bonnes vieilles traditions de la vie scolaire. Le latin, le grec et les mathématiques sont devenus des forces éducatrices; les langues vivantes et les sciences naturelles ne le sont pas encore.

Même dans les écoles anciennes, les lettres sont trop peu littéraires, les sciences trop peu savantes : on ne cherche dans les unes que des textes, dans les autres que des procédés. Le caractère national se réfléchit d'une manière remarquable sur les études scolaires. Le génie anglais est à la fois conservateur et positif. Ces deux tendances produisent par leur réunion un effet assez bizarre : les écoles ont gardé les études classiques transmises par la tradition; mais elles frappent ces études mêmes de l'empreinte britannique; elles en font quelque chose de pratique, de matériel, nous dirions d'*utilitaire*, si nous osions employer un mot aussi barbare que ce qu'il exprime. Au lieu de leur demander des modèles pour le goût, des inspirations pour le talent et la pensée, elles y cher-

chent des textes qu'on puisse retenir et citer, des faits de grammaire ou de philologie. Bentley, voyant un jour son fils attaché à la lecture d'un roman, lui dit : « Pourquoi lisez-vous un livre que vous ne pourrez pas citer? » C'est l'excès contraire à celui de Malebranche, qui, surprenant un de ses jeunes amis occupé à lire Thucydide, lui disait : « Comment pouvez-vous perdre votre temps à étudier des faits contingents, qui auraient pu ne pas arriver? » Les Anglais veulent, même en littérature, des résultats bien définis : chaque explication, chaque lecture doit augmenter le *stock* de leurs acquisitions. Leurs examens sont des inventaires.

Ce culte du positif se révèle aussi dans leur enseignement des sciences. L'essentiel, chez eux, c'est de savoir *faire;* on peut se passer de *comprendre.* Nous pourrions citer beaucoup d'exemples à l'appui de ce que nous avançons; un seul suffira. On confia, il y a plusieurs années, à un professeur demeurant à Paris, un élève qui devait se préparer pour son entrée à Sandhurst. L'enfant avait déjà vu les deux premiers livres d'Euclide. Le professeur, désireux de le mettre à l'épreuve, l'invite à démontrer une proposition à son choix. L'élève fait sa figure et commence; mais il se corrige si souvent, en allongeant ses phrases sans aucune nécessité, qu'à la fin le maître, concevant un soupçon, ouvre le livre et, consultant le texte, s'aperçoit que l'élève n'était préoccupé que d'une seule chose : répéter mot à mot. Choqué de cette précision servile, le professeur interroge l'enfant, et trouve que celui-ci n'a absolument rien compris de l'*esprit* de la proposition.

Depuis une quinzaine d'années il y a eu de l'amélioration en Angleterre sous ce rapport; mais il n'en est pas moins vrai que, même aujourd'hui, dans beaucoup d'écoles, on cultive aussi peu la théorie dans les sciences que le goût dans les lettres.

Il en résulte une habitude vicieuse de l'esprit, qui se propage même dans l'étude des sciences naturelles. Dans certains cours de physique et de chimie auxquels nous avons assisté, nous avons cru nous apercevoir que, si l'on suivait attentivement les expériences,

les commentaires théoriques, qui en étaient le complément nécessaire, n'obtenaient pas toujours un accueil aussi favorable. Dès lors le vrai but, celui d'exercer l'esprit, n'était pas atteint; car les faits brutaux révélés par les expériences n'ont aucune valeur comme travail de l'intelligence, si l'on n'en recherche pas l'enchaînement, ou les applications ingénieuses auxquelles ils se prêtent[1].

Le professorat des écoles anglaises nous semble en somme inférieur à celui de nos lycées, non pour le talent et la capacité des hommes, mais par le vice de l'organisation. L'enseignement en Angleterre n'est pas une carrière qui ait son apprentissage, son noviciat, son avancement, ses distinctions, son éméritat. L'absence d'une école normale supérieure réduit le jeune maître à son expérience d'élève et à ses tâtonnements personnels. L'absence d'une administration centrale, juge éclairé du mérite et des succès de l'enseignement, livre le choix fait par les corps gouvernants à l'impulsion un peu vague des ouï-dire et des relations individuelles. Les avantages du ministère ecclésiastique enlèvent dès leur jeunesse à l'enseignement une partie de ses meilleurs sujets. Le travail considérable que les écoles imposent à leurs professeurs ne leur laisse aucun loisir pour continuer par des études personnelles l'œuvre de leur propre instruction. Lauréats d'élite des universités, leur croissance s'arrête trop souvent au moment où ils montent dans leurs chaires; et leur ambition se borne à sortir promptement du professorat ou à s'y enrichir. Quelques-uns trouvent dans leur énergie morale le moyen de suppléer aux loisirs qui leur manquent, et composent de remarquables ouvrages; mais il faut reconnaître que c'est le très-petit nombre.

Dans les grandes écoles, les maîtres, en majorité, sont ecclésiastiques, et aussi respectables par leur vie que par leur caractère. L'influence qu'à ce double titre ils exercent sur leurs élèves ne peut manquer d'être très-favorable à l'œuvre de l'éducation. Il n'est pas

[1] Nous faisons ici quelques réserves en faveur des écoles modernes anglaises et de celles d'Écosse.

besoin de rappeler que le clergé auquel ils appartiennent diffère par plusieurs points essentiels du clergé catholique romain qui se voue en France à l'instruction de la jeunesse. Mariés, pères de famille et, jusqu'à un certain point, hommes du monde, soumis exclusivement à la direction spirituelle du chef de l'État, ne relevant que de leur conscience dans l'interprétation de la Bible, les *clergymen* des écoles anglaises ressemblent plus aux professeurs laïques de nos lycées qu'à aucune autre classe de la société française.

Les principaux exercent des fonctions bien plus pédagogiques, bien moins administratives que celles de nos proviseurs. Dégagés par les *tuteurs* de presque tous les détails qui absorbent les chefs de nos lycées, les principaux anglais ne sont que des professeurs en chef, fort occupés des études de leur classe et de celles de toute l'école. Ils enseignent, ils font des examens, corrigent des compositions, décernent les récompenses, infligent les punitions les plus graves, dirigent les professeurs, les moniteurs, et, par leur moyen, tous les élèves. Cette position des principaux nous semble très-favorable à leur influence morale, très-favorable aux études et à l'éducation.

Entre les écoles d'Angleterre et celles d'Écosse, nous avons constaté des différences bien tranchées.

L'Écosse jouit, depuis trois siècles, d'une certaine organisation scolaire établie par la loi : l'école paroissiale, créée par la Réformation, et instrument puissant du clergé presbytérien, sème à pleines mains l'instruction dans les campagnes.

Par elles l'enseignement secondaire, confondu avec l'enseignement primaire, descend dans les plus pauvres villages et élève le niveau général de l'instruction en Écosse, au bénéfice de quelques individus, au préjudice de la majorité, à qui elle offre une éducation disproportionnée à ses besoins.

Dans les *burgh schools*, dans les *académies*, toute trace d'organisation légale disparaît : l'initiative municipale ou individuelle agit dans sa pleine liberté.

Les écoles municipales d'Écosse sont toutes des externats : elles ne connaissent point le système anglais de pensionnats annexés et tenus par des professeurs. Soit esprit de famille, soit besoin d'économie, le jeune Écossais qui fréquente la *burgh school* ne se sépare que rarement de ses parents.

Les écoles écossaises, même les plus élevées, réunissent souvent sur les mêmes bancs les garçons et les filles. Cette promiscuité d'enseignement, intolérable ailleurs, n'est pas sans inconvénient, même en Écosse. On n'y considère pas assez ce qu'une jeune fille doit apprendre, et avec qui elle doit l'apprendre.

Toutefois cet usage contient une idée juste, celle d'offrir collectivement à une certaine classe de jeunes personnes une instruction supérieure à l'enseignement primaire. Votre Excellence vient de donner en France une satisfaction légitime à ce besoin, tout en écartant les inconvénients du système écossais, par la création récente de l'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES FILLES.

Au point de vue de l'instruction, l'Écosse nous a paru plus avancée que l'Angleterre : nous avons cru y reconnaître plus de solidité, plus de profondeur. En ce qui regarde les langues mortes, il y a peut-être égalité entre les deux pays; mais l'Écosse montre incontestablement sa supériorité dans le soin avec lequel on y cultive l'histoire, la géographie et la langue maternelle. Les sciences mathématiques et physiques, longtemps délaissées, y sont aujourd'hui suivies avec beaucoup d'assiduité et enseignées à l'aide de méthodes fort rationnelles[1]. Si quelques détails nous ont paru susceptibles d'amélioration, on ne doit pas, d'un autre côté, perdre de vue le fait, qu'en Écosse comme en Angleterre une partie de l'instruction que nous appelons *secondaire* est réservée à l'université.

[1] Cette observation est d'accord avec le témoignage de sir Charles Lyell, que nous avons cité à la page 284.

§ 2. EMPRUNTS POSSIBLES À FAIRE.

Nous arrivons à la partie la plus difficile et la plus utile de notre tâche, celle qui a pour objet les emprunts que l'enseignement de la France pourrait faire à celui de la Grande-Bretagne.

Une considération essentielle doit nous guider dans les propositions que Votre Excellence nous permet de lui soumettre : nous ne devons jamais perdre de vue la différence profonde des deux nations. Chaque peuple a ses qualités et ses défauts innés ou produits par des causes anciennes et invincibles; il ne gagnerait rien à cesser d'être lui-même; il ne deviendrait pas pour cela un autre peuple. L'éducation anglaise est excellente pour faire de jeunes Anglais : ce sont de jeunes Français que la nôtre doit former.

Imitons donc d'abord nos voisins en restant fidèles à notre caractère national, comme ils le sont au leur. Toutes les institutions anglaises sont autochthones, ou, si elles viennent d'ailleurs, elles n'ont été admises qu'avec lenteur et n'ont grandi qu'avec l'aide du temps. Moins heureux en administration qu'en horticulture, on n'a pas encore retrouvé, dans la direction morale des hommes, l'art du vieillard cilicien, qui transplantait, avec leurs vastes racines, des arbres déjà vieillis :

Ille etiam seras in versum distulit ulmos.

Les Anglais le savent d'instinct : ils abhorrent tout changement subit; ils améliorent les vieux usages et se contentent de greffer les innovations.

Ils ont pour cela un talent merveilleux qui doit exciter notre envie et, s'il se peut, notre émulation; ils savent changer l'obstacle en moyen. Par exemple, le nombre insuffisant de leurs maîtres rendait impossible la surveillance continuelle exercée par l'autorité scolaire; ils l'ont déléguée aux élèves : voilà leur *système monitorial*. Leurs écoles n'étaient que des externats; les enfants qui ne pou-

vaient aller dans leurs familles chercher la table et le couvert ont demandé l'hospitalité à quelqu'un des maîtres : voilà le *système tutorial.*

Cette forme d'écoles, imposée d'abord par la nécessité, s'est assortie aux besoins du caractère national. L'école anglaise est une famille, une maison particulière, où l'élève, jeune *gentleman*, apprenti de la vie civile, est aussi libre (et même un peu plus) que le permet l'intérêt de la discipline et des études.

Nos maisons d'éducation, telles que le temps les a faites, sont en général de grands internats. Nation sociale et militaire, nous nous plions volontiers à une discipline rigoureuse. Le collége français est un régiment, fier de son uniforme, docile à l'autorité tout en murmurant contre elle[1], marchant au son du tambour et emportant au pas de charge grec, latin, histoire, mathématiques. Cette jeune armée, grâce à la vie commune, vit économiquement, comme il convient à une nation bourgeoise; elle a ses sous-officiers dans la personne des maîtres répétiteurs ou maîtres d'étude.

Ce régime scolaire serait fort difficile à établir s'il n'existait pas. Il est bon en lui-même et donne sous certains rapports des résultats excellents. Gardons-nous bien d'y porter atteinte, malgré le mal qu'en disent nos voisins : conservons nos internats, conservons nos maîtres répétiteurs; contentons-nous d'améliorer les uns et les autres.

Pour les internats, donnons-leur, autant que possible, ce que possèdent les écoles anglaises : l'air, l'espace, la verdure, les larges horizons. Plaçons-les surtout à la campagne; réservons pour les grandes villes les lycées et colléges d'externes. Londres achève aujourd'hui cette transformation; la France l'a commencée : partout déjà des *petits colléges* s'élèvent à distance des villes populeuses. Les aînés parmi nos élèves ne tarderont pas à envier le

[1] Nos lycéens sont de *jeunes grognards.*

sort de leurs jeunes condisciples. Deux des lycées les plus prospères de Paris sont des externats. Une grande institution, qui promet de devenir sans rivale en son genre, l'école normale de Cluny, a été, par une heureuse pensée, établie loin des grandes villes, dans une magnifique campagne. Un lycée naissant, consacré à l'enseignement spécial, et dont une prospérité merveilleuse sanctionne déjà la création, s'élève au milieu des Landes, auprès d'une ville de cinq mille âmes[1].

Nous ne demandons pas pour les internats actuels une translation impossible. Ici encore imitons une habitude des Anglais : ils ne détruisent jamais ce qui existe; ils se contentent de placer le nouveau à côté de l'ancien, et laissent le mieux grandir et supplanter par degrés le moins bien.

Nos maîtres répétiteurs valent cent fois mieux en principe que les moniteurs anglais : ce sont des hommes et non des enfants, ce sont des fonctionnaires et non des surveillants amateurs. En fait, il y a peut-être dans le choix du personnel quelques améliorations possibles. Un certain nombre d'entre eux ne sont pas assez des hommes d'éducation, et n'inspirent pas aux élèves toute la confiance et le respect désirables. Quelques-uns acceptent ces fonctions en passant et comme un pis aller, dans leur route vers une profession étrangère à l'enseignement; quelques autres, au contraire, s'y endorment et y vieillissent. Il est à souhaiter que les maîtres d'étude, puisqu'ils ne peuvent être des professeurs émérites, soient des aspirants professeurs; qu'on fasse de leurs fonctions non une impasse plus ou moins confortable, mais la grande route du professorat.

Une administration bienveillante, il y a déjà de longues années, avait cru faire merveille en créant aux maîtres d'étude une position avantageuse, où ils pussent se fixer et planter leur tente. Nous pensons que cette mesure était une erreur. Il faut offrir

[1] Mont-de-Marsan.

aux maîtres répétiteurs, non pas beaucoup d'argent, chose impossible, mais beaucoup de moyens d'instruction, beaucoup de loisirs, et exiger, sous peine de révocation, qu'ils emploient ces loisirs d'une manière studieuse. Les places de maîtres élémentaires seraient la récompense de leurs efforts : les succès à la licence et à l'agrégation en deviendraient le couronnement[1]. Nous posséderons ainsi un corps de sous-officiers à la fois jeunes et capables; nous aurons combiné d'une façon excellente et toute française le *système tutorial* et le *système monitorial* des Anglais.

Peut-être serait-il possible d'imiter de plus près encore l'heureuse institution des *tutors*, de ces directeurs privés, dont la maison devient pour les élèves anglais un foyer domestique, un sanctuaire de famille, *in loco parentis*. Pourquoi le recteur, le proviseur du lycée, n'autoriseraient-ils, n'encourageraient-ils pas des membres *choisis* du professorat à offrir à quelques élèves, peu faits pour la vie commune et le régime militaire, l'asile salutaire de leurs maisons? Nous nous souvenons d'avoir vu, dans une oasis du quartier latin, une humble villa environnée d'arbres et de fleurs, où un professeur, qui n'était alors illustre que par son talent, consentait à élargir le cercle de sa famille, et faisait des élèves presque aussi parfaits que ses livres. C'est surtout aux champs, si l'on y créait des lycées, que ces pensionnats domestiques seraient admirablement placés. Les bénéfices légitimes qu'ils ne manqueraient pas de procurer contribueraient à fixer de bons maîtres dans ces lycées ruraux, et à vaincre l'entraînement trop français qui les pousse vers la capitale.

Bien plus, nous voudrions que ces pensionnats restreints ne fussent pas confiés exclusivement aux professeurs en activité de service. Dans l'Université, comme ailleurs, le taux des retraites est en général plus que modeste : l'autorisation de s'établir ainsi dans

[1] Cette question a été traitée avec des développements fort judicieux dans une brochure rédigée par le Lhomond actuel de nos lycées, M. Labbé, professeur de sixième au lycée Saint-Louis. (*Des réformes dans l'enseignement second*. Paris, 1865.)

les fonctions de *tuteurs* serait pour les anciens professeurs un complément de leur éméritat. Plus maîtres de leur temps que les professeurs en exercice, plus expérimentés et plus paternels, grâce à leur âge, ils seraient peut-être plus aptes encore à cette espèce de direction. Nous verrions là une imitation heureuse de l'institution des *dames* d'Eton.

Les traitements des professeurs et proviseurs français sont d'une insuffisance notoire; on en est convaincu surtout quand on les compare à ceux des maîtres des grandes écoles anglaises. Le principal de Rugby insiste avec raison sur la nécessité de rémunérer convenablement des hommes de premier mérite, si l'on veut les attacher au rude labeur de l'enseignement. Nous savons que, dans sa sollicitude éclairée et bienveillante, Votre Excellence se préoccupe depuis longtemps de cette grave question.

Cette amélioration dans l'état actuel du professorat français est la seule réforme que la comparaison des deux corps enseignants nous suggère. Tout en reconnaissant, en proclamant le mérite, la capacité, le zèle déployés par les maîtres des grandes écoles anglaises, nous ne pensons pas que la France ait sur ce point rien à envier à la Grande-Bretagne.

Il n'en est pas tout à fait de même quant à l'administration des lycées et colléges. Nous voudrions que, à l'exemple de l'Angleterre, il fût possible de restreindre la partie administrative et paperassière des fonctions de nos proviseurs, au profit de la portion pédagogique et éducatrice. Un proviseur, un principal devrait être, selon la belle expression des Anglais, un « professeur en chef » (*head-master*). Nous ne demandons pas qu'il soit chargé, comme de l'autre côté du détroit, d'une part active et quotidienne dans l'enseignement. La liberté que l'usage a donnée sur ce point aux proviseurs français est un avantage qu'il faut leur conserver. Ils n'en auront que plus de loisir pour les autres devoirs que nous voudrions leur confier, à l'exemple de nos voisins. Nous souhaiterions qu'il leur fût prescrit d'organiser, de diriger et de surveiller,

d'accord avec le censeur, toutes les parties de l'instruction, de visiter souvent les classes, d'examiner, non pas tant l'enseignement des maîtres que le travail et les progrès des élèves, de voir les copies de chaque jour, de donner et de corriger quelques compositions trimestrielles, d'encourager les succès, de stimuler l'émulation et de punir la négligence.

Ainsi comprises, les fonctions de proviseur et de censeur exigeraient une capacité remarquable, et cette nécessité serait un bien pour l'établissement. La discipline n'est pas une chose matérielle : sans cela un sergent de ville serait le meilleur des proviseurs. C'est surtout une affaire d'influence, d'autorité morale. Que le chef de l'école soit un homme estimé de tous, qu'il ait des antécédents honorables dans le professorat, maîtres et élèves lui obéiront avec respect et avec confiance.

Plus libre de l'emploi de son temps, ayant moins de correspondance officielle, moins de rapports et de statistiques, le proviseur s'occupera surtout et avant tout d'éducation. Il descendra souvent dans les classes, dans les cours, il fera venir les élèves chez lui, les invitera à tour de rôle à de modestes réunions de famille. Quelquefois même il convoquera tous les grands pour leur parler, comme à de jeunes hommes, de leurs devoirs, de leurs travaux et de leur avenir. Il façonnera leurs esprits, les échauffera au contact salutaire d'un homme distingué qui est en même temps un homme de bien. Il n'est pas bon dans une école d'abandonner l'opinion à elle-même; il faut que le père de la grande famille marque de son empreinte l'âme de tous ses enfants.

Nous avons dit que la Grande-Bretagne n'a point d'école normale supérieure, mais elle a d'excellentes écoles normales primaires. Plusieurs de leurs procédés d'enseignement, entre autres leurs leçons pratiques de pédagogie (*criticism lessons*), que nous avons décrites[1], méritent de nous servir de modèles. Peut-être les épreuves de

[1] Page 387.

l'agrégation française, qui jusqu'ici garantissent plutôt le savoir que la capacité d'enseigner, gagneraient-elles beaucoup, si elles pouvaient admettre dans leur programme plusieurs *leçons véritables*, faites devant des juges compétents *à de véritables élèves*.

Une autre amélioration fort désirable, selon nous, est celle des inspections. Nous voudrions qu'à l'exemple des Anglais on n'inspectât les professeurs qu'à travers leurs élèves; que l'examen, fait sous la direction des inspecteurs, avec le concours du professeur, du proviseur et du censeur, atteignît chaque enfant dans chaque portion de ses études, qu'il fût en partie écrit et en partie oral[1], et surtout qu'une sanction sérieuse convainquît les élèves que c'est bien eux et non leurs maîtres qu'il s'agit d'examiner.

Une sanction sérieuse! voilà le point capital sur lequel nous appelons avec une insistance respectueuse toute l'attention de Monsieur le Ministre. Une véritable réforme sur ce point dispenserait de toutes les autres; sans elle toutes les réformes, tous les règlements possibles resteront impuissants. Si l'organisation des écoles anglaises a une chose excellente, efficace, c'est qu'elle agit sur la volonté des élèves, et excite leurs efforts en leur donnant un but prochain à atteindre.

Le système de promotion, de passage d'une classe à une autre est, en France, extrêmement vicieux. La Commission royale d'Angleterre l'a condamné par un mot décisif : « La promotion accordée sans examen, et seulement par droit d'ancienneté, dit-elle, est tout à fait insoutenable[2]. » Ce n'est pas ici le lieu d'indiquer les détails possibles de cette importante réforme; il nous suffit d'en constater l'indispensable nécessité.

[1] Quelques inspecteurs de l'Université ont, sans y être astreints par le règlement ni par l'usage, adopté cette excellente méthode. Nous nous souvenons de l'avoir vue employée, il y a vingt ans, à Lyon, par le vénérable M. Maignien. L'un de nous l'applique depuis plusieurs années à ses inspections de langues vivantes, l'autre vient d'en faire un essai fort satisfaisant à la grande école normale spéciale de Cluny.

[2] Voir plus haut, p. 95.

Nous avons, il est vrai, à la fin des études, une sanction plus ou moins sévère, les baccalauréats; mais les baccalauréats viennent trop tard pour exercer sur les études de chaque jour une influence sérieuse. L'enfant est doué d'une bonne dose d'imprévoyance; il remet à la dernière année, aux derniers mois, le soin de se mettre en règle avec cette épreuve finale. Cette circonstance en détruit les avantages, et change le bienfait en fléau. Une préparation hâtive, un bourrage (*cramming*), comme disent nos voisins, prend la place de l'enseignement, et l'examen du baccalauréat est la constatation non le remède de l'insuffisance des études.

Notre baccalauréat lui-même pourrait, ce semble, emprunter quelque chose aux divers examens usités en Angleterre, et y trouver un remède à quelques-uns de ses défauts. Les examens anglais, quelles que soient leur nature et leur dénomination [1], ont pour principe commun de se diviser en deux parts, l'une obligatoire, l'autre facultative : celle-là assez restreinte, celle-ci, au contraire, fort large et fort élastique. La langue maternelle, le latin, les éléments des mathématiques, constituent généralement la première; les candidats peuvent présenter en outre trois ou quatre autres branches d'instruction, qu'ils choisissent à leur gré, par exemple le grec, les langues vivantes, l'histoire, les sciences naturelles, etc. Chaque faculté, obligatoire ou librement choisie, apporte au résultat de l'examen son contingent de points. Chacune a un maximum qu'elle ne saurait dépasser; d'un autre côté, chaque admission a un minimum de points qu'elle est forcée d'atteindre. Que le candidat l'obtienne de telle ou telle manière, peu importe. Le principe sous-entendu, c'est que, les connaissances indispensables une fois assurées, toute chose *bien étudiée* peut devenir pour l'esprit une bonne discipline. Ajoutons que, parmi ces branches facultatives, les candidats ne sont admis à en présenter que trois ou quatre, et qu'aucune ne compte à leur profit s'ils n'obtiennent au moins le sixième du

[1] Voir ci-dessus les chapitres XXX et XXXI de la première partie.

maximum des points qu'elle peut donner. On leur défend ainsi d'éparpiller leur attention et de composer leur capacité d'une multitude d'insuffisances.

Une autre particularité qui dans tous les examens anglais excite notre envie, c'est que le succès obtenu par les candidats n'est pas égal et identique pour tous. Les lauréats sont divisés en trois, en quatre classes : si la dernière est facile à atteindre, la première suppose au contraire une haute capacité. La publicité donnée à ces classes d'élite, l'honneur et quelquefois les avantages positifs qu'elles procurent, substituent à un simple examen un véritable et très-utile concours.

Outre leurs systèmes de promotion et d'examens, les Anglais ont encore, pour exciter la volonté des élèves, des stimulants que nous leur envions, sans espérer les leur emprunter : de riches récompenses, des prix dignes de ce nom, des bourses mises au concours, des pensions annuelles prolongées et même viagères. En principe, les bourses anglaises sont décernées aux élèves, non à leurs familles. Nous comprenons qu'en France l'État vienne au secours de ses vieux serviteurs dans la personne de leurs enfants; mais ne pourrait-il faire un partage de ses faveurs, accorder les unes aux services passés, les autres aux services futurs, garantis par la capacité que constatent les concours? Les boursiers par concours rendraient dès à présent aux lycées et colléges un important service : ils relèveraient et fixeraient très-haut le niveau des études.

Les écoles anglaises trouvent dans leurs dotations, dans les dons et legs qu'elles reçoivent, le moyen de pourvoir aux récompenses qui encouragent l'étude; cette ressource manque aux écoles françaises. Nous ne prétendons pas avoir trouvé le secret de les enrichir; nous nous bornerons à une remarque : si les dons volontaires faits par les particuliers aux lycées sont si rares, c'est que ces établissements n'ont pas une existence personnelle assez distincte.

Le lycée, c'est l'État; or nul ne donne à l'État, qui est trop grand et semble trop riche. Un ancien élève donnerait peut-être au lycée

de son enfance, si le lycée n'était assujetti au régime du communisme. Quand un établissement fait des économies, il les voit souvent échapper de ses mains pour remédier fraternellement à la pénurie d'un lycée moins heureux. Il n'en était pas ainsi il y a trente ans : chaque collége royal avait sa fortune privée. C'est à Monsieur le Ministre qu'il appartient de balancer les inconvénients et les avantages de l'organisation présente.

Pour les études mêmes, nous voudrions que chaque établissement eût une existence plus individuelle, une indépendance plus grande. Il est important sans doute que l'autorité centrale donne l'impulsion, mais seulement par le choix des maîtres, par les programmes et par les inspections; il serait bon peut-être qu'elle abandonnât au proviseur et au conseil des professeurs le choix des livres, des méthodes, des règlements de détail[1]. Elle montrerait le but, laissant à chaque maison le choix des moyens et aussi la responsabilité. Le fonctionnaire qui reçoit et exécute une consigne est désintéressé dans le succès; il ne répond que de son obéissance. Nous souhaiterions tout le contraire; nous dirions, comme Richelieu à ses généraux : « Livrez ou refusez la bataille, cela vous regarde; mais vous répondrez du résultat. »

Une condition de ce système serait de prolonger dans chaque établissement le séjour des mêmes chefs. Un principal anglais reste vingt, trente ans à la tête de son collége. Il serait à désirer qu'un proviseur qui réussit trouvât *sur place* tout l'avancement et toutes les distinctions que comporte la carrière. La perpétuité de direction contribuerait puissamment à l'unité, à la personnalité, à la réputation du lycée.

Dans les détails de l'enseignement, il est plusieurs choses que nous pouvons emprunter aisément aux écoles anglaises.

Nos classes de deux heures sont trop longues. On pourrait, sans

[1] On a déjà commencé à entrer dans cette voie, en laissant à chaque collége le soin et le devoir de dresser la liste de ses livres classiques. Quelques proviseurs ont pu également réduire la durée des classes.

rien leur faire perdre, les réduire à une heure et demie, à une heure même pour les plus jeunes. La récitation simultanée des leçons[1], la présence d'un ouvrier lithographe dans ou près chaque lycée[2], économiseraient plus d'une demi-heure de redites fastidieuses et de dictées inutiles.

Nos explications d'auteurs sont trop courtes et embrassent trop peu de matières. Sous ce rapport les écoles anglaises l'emportent de beaucoup sur les nôtres. Il faut donner plus de temps à l'explication et à la lecture des classiques. Nous disons *à la lecture*. L'un de nous, longtemps professeur de rhétorique, a fait avec fruit, *lire* et non expliquer une grande quantité de textes latins. Des questions bien choisies, des récompenses offertes, assuraient l'accomplissement de cette tâche.

Nos devoirs écrits sont trop multipliés. Il semble que quelques professeurs prennent à tâche de gâter la main de leurs élèves. Le *devoir*, dans certaines classes, ressemble à la roue que les condamnés anglais doivent faire tourner par le mouvement continuel de leurs pieds. Il ne faut pas oublier que le devoir écrit n'est pas un enseignement, mais la preuve et le contrôle de l'instruction acquise. L'enfant qui ne fait que des *devoirs* passe tout son temps à prouver son ignorance.

Moins nombreux, les devoirs écrits seront mieux corrigés. Aujourd'hui la plus grande partie passent inaperçus : le même devoir, refait dix fois, présenterait dix fois les mêmes fautes. Nous désirerions qu'à l'imitation des Anglais, le professeur corrigeât par écrit et rendît aux élèves un certain nombre de copies, qui seraient refaites et rectifiées d'après ses indications.

[1] Tous les livres fermés, la leçon est récitée à tour de rôle par plusieurs élèves désignés au hasard et rapidement; tous doivent être attentifs et en état de continuer dès qu'on les nomme.

[2] Un professeur du lycée d'Angoulême, M. Thénard, a fait depuis trois ans l'épreuve des textes autographiés, et s'applaudit beaucoup du résultat. (Voir le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, 1867, n° 140, p. 464.)

Nos élèves n'ont pas assez de temps pour le travail personnel, pour l'étude libre et spontanée, qui est la seule, la véritable étude. Une classe bien faite, j'entends une classe supérieure, est moins un enseignement qu'une direction. L'élève ne sait bien que ce qu'il apprend seul : le professeur a pour mission de lui enseigner à apprendre. Il doit réaliser le mot paradoxal de Fontenelle, « travailler à se rendre inutile. » Donnons aux élèves du loisir; quelques-uns en abuseront sans doute; mais, comme disent les instituteurs des grandes écoles, « cela vaut mieux que si aucun d'entre eux n'apprenait à en user. »

Nous voudrions que, chaque soir, il y eût une heure de liberté, que chaque élève pût employer à son gré à l'étude, à la lecture, à la réflexion, à la salle des jeux. Ce serait une imitation utile et modérée de la liberté extrême dont jouissent les écoliers en Angleterre. L'écolier français n'a jamais un de ces moments si fructueux pour le talent et l'originalité, où le jeune homme jouit de sa pensée et coordonne ses souvenirs.

Donnons plus de liberté aux élèves; ne les forçons pas au travail; contentons-nous de leur en inspirer le désir. Quoi qu'on fasse, il y aura toujours de la paresse dans une grande école. Reste à savoir ce qui vaut mieux, d'une paresse qui se repose, ou d'une paresse qui fait semblant de travailler, qui le fait à contre-cœur et sans autre fruit que la haine de l'étude.

En fait de physique et de chimie, la France n'a rien à emprunter ni à l'Angleterre ni à l'Écosse, d'abord parce que, pour enseigner ces sciences, il n'y a, dans les limites de l'enseignement secondaire qui nous occupe, qu'un seul moyen, celui de faire voir et d'expliquer; ensuite parce qu'elles ont joué jusqu'ici un rôle trop médiocre, parfois même presque nul, dans les écoles d'outre-Manche. Il serait à désirer sans doute qu'il s'établît souvent entre le professeur et ses élèves de ces conversations fructueuses auxquelles nous avons assisté chez M. Hall[1], espèce de tournoi où le professeur se laisse

[1] Voir ci-dessus, p. 377.

arracher son secret en aiguisant l'intelligence de ses auditeurs, tantôt par d'habiles objections, tantôt par des réfutations raisonnées si l'élève a mal deviné, ou par une approbation douteuse si la réponse, quoique juste, n'est pas assez claire ou précise. Mais ces moyens-là sont purement personnels; l'art de professer est un don naturel qui prend, comme l'écriture, diverses formes, le plus souvent également bonnes, et qui ne se laisse pas aisément réglementer.

Mais il est un point capital sur lequel nous croyons devoir particulièrement appeler l'attention de Votre Excellence : c'est le système d'enseignement individuel des mathématiques, si généralement adopté en Angleterre. Nous avons été vivement frappés des avantages réels qu'il présente.

Deux systèmes sont possibles dans l'enseignement des mathématiques : la méthode *simultanée* et la méthode *individuelle*. La première a été adoptée en France, la seconde se trouve presque universellement introduite dans les écoles anglaises.

Le premier système offre sans contredit des avantages considérables. L'élève français, habitué dès le début à se rendre compte de la raison de chaque opération, aborde un nouveau sujet sans hésitation : il comprend plus facilement l'explication qu'en donne son professeur au tableau, parce qu'il a bien compris les choses précédentes, et il finit par pouvoir bientôt marcher tout seul. Il est souvent interrogé, on l'appelle au tableau, où, devant ses camarades, il répète la leçon précédente. S'il fait une faute, s'il s'égare, dix mains se lèvent pour le remettre sur la voie, et de cette manière la plupart des élèves profitent de la leçon.

Mais, d'un autre côté, à cause de cette diversité d'aptitudes que nous avons signalée plus haut, il y a toujours dans ce système un certain nombre de traînards. Ceux-là, le professeur finit par les perdre de vue : il ne peut pas arrêter son enseignement pour eux seuls, et dès lors ils perdent leur temps dans une classe où ils ne peuvent rien faire. Il y a là un mal réel, inévitable. Beaucoup

de ces jeunes gens condamnés à l'inaction par la lenteur de leur esprit ne sont ni paresseux ni incapables : ce qu'il leur faut, et ce qu'on ne peut leur donner, c'est le temps. Les répétitions, dans ces cas-là, ne sont pas un remède suffisant : ce n'est pas de l'assistance fréquente du maître, c'est du recueillement, de la méditation qu'ils ont besoin. Mais on ne peut pas les attendre, on les laisse forcément sur la route.

En Angleterre, les classes de mathématiques ne sont que des salles d'étude, où se trouvent rassemblés de trente à quarante élèves, dont chacun se livre à un exercice différent. Il n'est donc pas impossible, quoique ce soit fort rare, qu'un élève faisant de la multiplication arithmétique se trouve à côté d'un autre élève étudiant Euclide, les sections coniques, l'algèbre supérieure, le calcul infinitésimal, ou même les mathématiques appliquées. Il en résulte que la lenteur ou l'intelligence exceptionnelle d'un élève ne devient pas un obstacle pour les autres, et que chacun reçoit l'exacte mesure d'instruction qui convient à son esprit.

Ce mode d'enseignement a sans doute ses défauts, et nous ne les avons point dissimulés dans le cours de notre rapport; mais la méthode française a également les siens; et nous croyons qu'il serait utile d'examiner si, en combinant les deux procédés de manière à n'en prendre, autant que possible, que le bien, il n'y aurait pas quelque amélioration à introduire dans le système français [1].

Il est une dernière amélioration que nous désirons vivement voir se réaliser dans nos établissements d'instruction secondaire. Nous avons gagné ci-dessus au moins une heure par jour sur les classes, au moins une heure sur les devoirs écrits. Nous devons indiquer un placement excellent de ces économies. Il est un travail trop cultivé

[1] Nous voudrions ne pas quitter le sujet des mathématiques sans mentionner certaines particularités de notation usitées chez nos voisins. Nous ne proposerons certes pas d'adopter la notation insoutenable d'après laquelle on exprime, par exemple, *arc* ($tang = x$) par $tang^{-1} x$; mais nous n'hésitons pas à recommander l'adoption de leurs signes ∵ pour *parce que* ou *car*, et ∴ pour *donc*.

en Angleterre, trop négligé en France, qui peut et doit en profiter. c'est le jeu, l'exercice corporel.

Les maîtres anglais frémissaient d'effroi quand nous leur parlions des *onze heures et demie* (et facultativement, pour les grands, *douze heures et demie*) par jour de classes et d'études, pendant lesquelles nos élèves restent sans mouvement, cloués sur leurs bancs et obligés à une application impossible. « Vous perdez pour la force physique, nous disaient-ils, et vous gagnez peu pour l'intelligence. Aucun enfant n'est capable d'une attention si prolongée. » Chez eux les écoles les plus laborieuses ne demandent guère que sept ou huit heures de travail par jour; les autres se contentent de six. Le reste du temps est consacré à une occupation trop envahissante, trop passionnée surtout, nous l'avouons, aux exercices du corps. En France, nous n'avons guère de jeux athlétiques, de *foot-ball*, de canotage, de cricket, etc. mais tous nos lycées ont des cours de récréation pour la balle, pour la course. A la campagne, ils auraient encore bien plus d'espace et d'invitation au jeu.

Nous n'aimons pas ces promenades paisibles d'écoliers tournant gravement sur leur piste, et moins encore ces groupes de causeurs indolents qui s'abstiennent même de marcher. Si les jeux libres ont peu d'attrait pour nos jeunes lycéens, qu'on les pousse au gymnase, à la salle d'escrime, au manége, à l'école de peloton. Que chacun choisisse à son gré, mais que tous soient actifs et se fatiguent : la santé, la moralité, l'étude même est à ce prix.

Telles sont, Monsieur le Ministre, les principales modifications que notre visite dans les écoles de la Grande-Bretagne nous a fait regarder comme possibles et désirables.

Quand nous reportons nos regards sur les avantages qui nous sont propres, quand nous considérons notre Université de France, le personnel qui la compose et la dirige, les établissements libres que l'équité de la loi lui donne pour rivaux ou plutôt pour auxiliaires; quand nous admirons la liberté de conscience qui ouvre nos lycées et colléges à toutes les communions, et leur donne, dans

l'enseignement commun des mêmes principes de goût, des mêmes vérités scientifiques et morales, une première leçon de tolérance et d'unité; quand nous songeons aux parties solides et brillantes de notre enseignement, à nos études de composition littéraire, d'histoire, de philosophie; à nos classes de mathématiques et de sciences physiques, dont l'instruction est si élevée, si fructueuse; à ce jeune enseignement secondaire spécial créé par Votre Excellence, voté à l'unanimité par la représentation nationale et si plein de fécondes promesses pour l'avenir, nous nous rappelons avec une satisfaction patriotique les modestes paroles que les maîtres anglais nous ont souvent répétées : « Si vous croyez pouvoir suivre quelquefois notre exemple, nous pensons avoir au moins autant à profiter du vôtre. » Puisse ce libre échange s'établir entre les deux grands peuples, à l'avantage commun des jeunes générations et pour le bien de l'humanité !

Nous sommes avec respect,

Monsieur le Ministre,

de Votre Excellence,

les très-humbles et très-obéissants serviteurs,

J. Demogeot, H. Montucci.

APPENDICE.

Nous avons rassemblé sous ce titre les preuves et citations qui, en raison de leur nature ou de leur développement, ne pouvaient entrer dans notre texte.

I

OPINION D'UN PROFESSEUR D'ETON[1]

SUR L'ORGANISATION DE NOS LYCÉES DE FRANCE.

(Pièce relative au chapitre III de la première partie, p. 14.)

Ayant eu récemment une occasion exceptionnelle pour voir fonctionner quelques-uns des établissements d'enseignement secondaire de Paris, j'ai pensé qu'une courte appréciation de ces établissements ne serait pas peut-être sans intérêt pour les hommes qui s'occupent de l'éducation.

La différence essentielle entre les écoles publiques françaises et les nôtres, c'est que, pendant que nous visons à donner à nos jeunes gens autant de liberté que possible, le système français semble vouloir les en priver entièrement. Les élèves, dans un lycée, qu'ils aient huit ou vingt ans, sont tous également surveillés, depuis le moment où ils se lèvent jusqu'à celui où ils se couchent, et même pendant la nuit encore. L'enseignement en classe est donné par des professeurs. Les soins moraux des élèves sont confiés à un corps de maîtres d'étude qui ne s'occupent pas d'autre chose. Ils couchent dans les mêmes salles que les élèves, siégent dans leurs études, assistent à leurs repas, sont présents à leurs jeux, les conduisent en classe et les en ramènent.

Pendant les dix années qu'un jeune Français peut passer au collége, il ne reste jamais seul un instant, ni en droit, ni en fait. Le maître d'étude ne peut remplir aucune des fonctions qui, en Angleterre, sont du ressort du tuteur. Il est à peine

[1] M. Oscar Browning, auteur de cet article, a visité les lycées de Paris au commencement de l'année 1865. L'impression favorable qu'il y a laissée est pleinement justifiée par la haute estime dont il jouit en Angleterre.

capable d'aider les élèves dans leur travail, et il ne possède nullement leur confiance ou leur affection. Son emploi est celui d'un espion, et il est regardé comme tel. Ce système est si entièrement différent du nôtre, qu'il est inutile de les comparer. Je n'ai pas trouvé que les Français défendissent leur système; ils paraissaient plutôt admirer le nôtre; mais ils disaient qu'il était impossible de l'introduire. «Il faut une surveil-«lance sévère ou il n'en faut point du tout.» — «Si vous pouviez faire disparaître «toute une génération, me disait un vieux professeur, vous pourriez inaugurer un «plan différent avec une génération nouvelle.»

La différence entre les frais d'une éducation française et la nôtre ne m'a pas semblé si grande que M. Matthew Arnold voudrait nous le faire croire. Aux lycées Louis-le-Grand et Saint-Louis, les internes payent 40 livres sterling (1,000 francs) par an; mais le régime matériel ne peut se comparer avec celui de nos meilleures écoles publiques. Au lycée Bonaparte, j'eus une meilleure occasion d'établir une comparaison. Les élèves sont tous externes, et c'est le lycée le plus *fashionable* de Paris. Les frais d'études montent à 8 livres (200 fr.), 10 livres (250 fr.), 12 livres (300 fr.) par an[1]. Il y a douze cents élèves. Si nous nous rappelons qu'ils ne sont que pendant quatre heures par jour en classe, que le local est fourni par le Gouvernement, et que le lycée reçoit une subvention de l'État, ces rétributions ne paraîtront pas si minimes. Mais c'est là une très-petite portion de la dépense totale. Un élève qui ne demeure pas chez lui doit vivre dans une institution en ville. J'ai visité deux de ces institutions. Dans l'une j'ai trouvé, pour 80 livres (2,000 fr.) par an, un bien-être inférieur à celui d'une maison de dames à Eton; le prix de l'autre était de 120 livres (3,000 fr.) par an. La maison et les terrains étaient spacieux, mais mal entretenus. Les élèves couchent dans de longs dortoirs, chacun dans une division séparée, et les portes sont fermées à clef la nuit. Un petit nombre jouissent du privilége d'une chambre séparée, pour laquelle il faut payer 20 livres (500 fr.) de plus; mais ils ne l'occupent que la nuit. La somme de 140 livres (3,500 fr.) par an comprend une petite allocation pour le blanchissage et les soins d'un médecin, mais ne comprend aucune partie de l'enseignement, si ce n'est la surveillance des maîtres d'étude.

Grâce à la bienveillance du proviseur d'un des lycées, j'ai eu l'occasion d'examiner quelques *cahiers d'honneur,* ou livres contenant des devoirs de choix. Les vers latins étaient tous des hexamètres, et l'on m'a dit que les élèves composaient rarement dans un autre mètre. Le style en était animé et entraînant, la qualité bonne. La prose latine consistait en discours, lettres et narrations d'une étendue et d'un mérite considérables, avec très-peu d'expressions qui pussent offenser un critique fastidieux. La prose grecque était du pur attique, mais plutôt dans le style de Lucien que dans celui de Thucydide. Je ne vis rien qui fût égal aux meilleurs vers d'Eton ou aux meilleurs ïambes de Shrewsbury; mais les compositions auraient mérité de grandes louanges à ces écoles. Les cahiers d'honneur contenaient en outre des devoirs français, lettres, discours et

[1] Exactement 150, 200, 250, 375 francs. La demi-pension, récemment établie, est de 1,000 francs.

critiques qui témoignaient d'une bonne direction et d'un style pur et vif. Les mêmes cahiers renfermaient des devoirs de mathématiques remarquables. Le niveau général des devoirs était beaucoup plus élevé que je ne m'attendais à le trouver.

J'ai assisté à une classe de lettres et j'ai trouvé qu'elle ne différait que très-peu des nôtres. Les auteurs qu'on y expliquait étaient Tite-Live, Virgile et Hésiode. J'ai remarqué qu'on semblait donner plus d'attention que chez nous à l'exactitude de la traduction écrite.

Je n'ai pas besoin de m'étendre sur le programme des études. Il est le même pour tous les lycées, et il est facile de s'en procurer le texte imprimé. Il est évident que tout élève intelligent qui passe par un lycée français acquiert une connaissance suffisante de la géographie et de l'histoire.

Un sommaire complet de ces matières est dressé dans le programme. L'élève apprend l'histoire grecque et l'histoire romaine dans les basses classes, commence l'histoire moderne en troisième; en philosophie, classe la plus élevée, on lui fait voir l'histoire contemporaine et les éléments du droit et de l'économie politique. Ces sujets sont enseignés par des professeurs spéciaux, et la méthode adoptée est admirable. J'ai assisté à une leçon sur la guerre des Deux Roses. Le maître connaissait son sujet à fond, et les élèves étaient très-attentifs et très-intelligents. J'ai aussi examiné une collection de compositions historiques faites en classe, sans livres; je puis dire que, sous le rapport du savoir et du style, ces travaux méritaient de grands éloges.

Le cours d'études comprend la lecture des meilleurs classiques français, et les compositions françaises que j'ai vues dans le cahier d'honneur témoignaient d'une connaissance pratique de ces auteurs. Tous les élèves apprennent le dessin. La chimie n'est étudiée qu'en philosophie, excepté par ceux qui entrent dans la division scientifique. On m'a dit partout que le principe de la bifurcation était sur le point d'être abandonné. On trouvait que, dans ce système, les classiques étaient négligés, sans que les mathématiques fussent apprises. Même à l'École polytechnique, les meilleurs mathématiciens venaient de la division classique des lycées. Dans tous les lycées, il y a des classes spéciales pour ceux qui se destinent aux écoles du Gouvernement, des mines, des forêts, etc.

Si nous rions de la mesure de liberté qu'on donne aux élèves français, nous pouvons au moins trouver quelque chose à imiter dans ce système plus large d'instruction; et nos voisins n'ont peut-être pas tort de penser que le soin donné à l'éducation des classes élevées est un des devoirs les plus importants et les plus essentiels de l'État.

(Inséré dans le *Times* du 31 janvier 1865.)

II

OPINION D'UN PROFESSEUR D'HARROW

SUR L'ÉDUCATION DONNÉE PAR LES ÉCOLES PUBLIQUES D'ANGLETERRE.

(Pièce relative au chapitre IV de la première partie, p. 20.)

Voici l'opinion d'un des professeurs les plus distingués de l'école d'Harrow, M. Farrar (M. A., F. R. S.), sur l'emploi du temps dans les écoles publiques de l'Angleterre.

Jeux. — Je n'hésite pas à dire que, dans certains cas, nous avons poussé jusqu'à l'extravagance notre admiration pour l'exercice du corps. En voyant les jeunes gens prêts à tout sacrifier pour le *cricket,* en les voyant y consacrer un nombre d'heures et un enthousiasme hors de toute proportion avec ce qu'ils donnent à leur travail, en voyant que leur esprit en est si complétement envahi, qu'ils ne parlent, ne pensent et ne rêvent que le *cricket,* il n'est pas étonnant de trouver beaucoup de gens qui attribuent à cette manie de *muscularité* la misérable pauvreté des résultats intellectuels que nous obtenons, et croient pouvoir expliquer par là le fait que la valeur du travail que nous tirons de la masse des élèves est «scandaleusement petite,» pour nous servir de l'expression de M. Gladstone.....

Instruction. — Je dois avouer ma ferme conviction que notre système actuel d'éducation exclusivement classique dans son ensemble, et appliqué comme nous le faisons, *échoue d'une manière déplorable*..... Je ne fais pas d'épigramme en constatant que l'éducation classique néglige tous les moyens de certains esprits, et quelques-uns des moyens de tous les esprits. Dans le cas du petit nombre, elle a une valeur qui, n'étant que partielle, est insuffisante; dans le cas de l'immense majorité, elle aboutit à une perte de temps complète et sans remède. D'après la théorie de la transformation des forces, il doit, je crois, sortir quelque chose de l'énergie dépensée dans notre méthode actuelle d'instruction; mais, quant à présent, il me semble qu'une grande partie en est gaspillée aussi complétement que les rayons du soleil dépensant leur influence vivifiante à brûler les sables du désert..... Les preuves de ce fait ne ressortent qu'avec trop d'évidence du rapport fidèle des commissaires eminents et très-indulgents. Car, après avoir soigneusement étudié les quatre gros livres bleus dans lesquels se trouvent enfouies, loin des regards du public, leurs recherches laborieuses, je ne saurais en tirer d'autre conclusion que celle dont le résumé peut se formuler dans les quelques lignes suivantes : une faible proportion de nos élèves, 25 pour 100 peut-être, arrive aux universités, bien que l'entier *curriculum* de nos écoles publiques soit conçu en vue des universités; et

même de ce pauvre chiffre de 25 pour 100, qui constitue, pour ainsi dire, la fleur et le fruit du système, et, si je puis m'exprimer ainsi, sa raison d'être, un nombre *considérable* (beaucoup de personnes seraient disposées à dire la *plupart*) quittent l'école à dix-huit ou à dix-neuf ans, non-seulement ne sachant pas l'histoire ancienne et moderne, la géographie et la chronologie; ne sachant ni une langue étrangère ni même leur propre langue, y compris souvent son orthographe; ne sachant aucune science, ni les plus simples éléments de la géométrie et des mathématiques, ni la musique ni le dessin; ignorant profondément ce même grec, ce même latin auxquels ont été spécialement consacrées les longues années inutiles de leur instruction sans but; mais, à côté de tout cela, ce qui est peut-être pis encore, ignorant complétement et avec pleine satisfaction leur étonnante et grossière ignorance.....

Mais s'il en est ainsi avec ceux qui ont réussi, qu'arrive-t-il des autres? Demandez-le à nos écrivains modernes de talent, et ils vous montreront l'ambition, la dissipation, l'inconstance de nos classes aisées. Demandez-le aux parents, et vous les entendrez soupirer de chagrin à cause des heures perdues en flânant dans la salle de billard ou dans l'écurie. Demandez-le à nos instituteurs, et vous les entendrez déplorer le nombre d'ignorants et de paresseux qu'ils produisent. Demandez-le à nos tuteurs de collége les plus zélés, les plus sérieux, et ils vous citeront des étudiants qui regardent leurs universités superbes et sacrées comme des cercles luxueux et à la mode, des esprits engourdis qui ne se soucient pas d'étudier assez pour passer les examens les plus élémentaires, ou bien se font bourrer avec une infinité de peine et de dégoût. Comparez cette inefficacité languissante d'études stationnaires avec l'enthousiasme ardent, passionné, acharné et intrépide avec lequel des milliers d'esprits, incultes jusqu'ici, se jettent avec toute leur énergie sur les appâts de la science, ajoutant chaque année quelque chose au beau patrimoine de la science moderne, et puis demandez-vous si la nature de nos études ne mérite pas un blâme.

(Inséré dans le *Museum*, avril 1867, p. 39 et 40.)

III

FRAIS D'ÉDUCATION.

(Pièces relatives au chapitre v de la première partie, p. 26.)

Nous croyons qu'il ne sera pas sans intérêt de transcrire quelques spécimens de comptes semestriels envoyés aux parents par les grandes écoles publiques. Nous traduisons deux bulletins, l'un maximum, l'autre minimum, du même semestre, adressés aux familles par les écoles de Westminster et de Rugby.

ÉCOLE DE WESTMINSTER.

DÉPENSES DE DEUX ÉLÈVES PENDANT LE SEMESTRE DE NOËL À LA PENTECÔTE.

	NOTE LA PLUS ÉLEVÉE.		NOTE LA MOINS ÉLEVÉE.	
DÉPENSES SCOLAIRES.				
Frais d'études	13l 2s 6d	328f 10c	13l 2s 6d	328f 10c
Pension, etc	34 2 6	853 10	34 2 6	853 10
DÉPENSES PARTICULIÈRES.				
Maître de dessin	1 15 0	43 75	"	"
Maître d'escrime	"	"	"	"
Maître de chant	"	"	"	"
Abonnement à la bibliothèque, jeux, eaux, ballon	0 5 0	6 25	"	"
Argent de poche	0 14 0	17 70	0 14 0	17 70
Frais de voyage, de voitures	4 1 0	101 25	"	"
Blanchissage extraordinaire	0 2 6	3 10	"	"
Port de lettres	"	"	"	"
Dommages	"	"	"	"
Libraire	2 13 10	67 25	1 12 0	40 00
Tailleur	0 8 0	10 00	0 2 6	3 10
Cordonnier	3 8 6	85 60	"	"
Chapelier	0 1 0	1 25	"	"
Gantier	"	"	"	"
Coiffeur	0 8 10	11 00	"	"
Menuisier	0 1 6	1 85	"	"
TOTAUX	61l 4s 2d	1530f 20c	49l 13s 6d	1242f 00c

ÉCOLE DE RUGBY.

DÉPENSES DE DEUX ÉLÈVES PENDANT LE SEMESTRE DE NOËL À LA PENTECÔTE.

	NOTE LA PLUS ÉLEVÉE.		NOTE LA MOINS ÉLEVÉE.	
DÉPENSES OBLIGATOIRES.				
* Dépense scolaire du semestre.....	8l 2s 9d	203f 40c	8l 2s 9d	203f 40c
* Feu, lumière, service au bain.....	0 12 0	15 00	0 12 0	15 00
+ Chapelle, chœur, infirmerie (varient peu).	1 7 6	34 35	1 7 6	34 35
* Entrée à l'école.... 2l 2s 0d = 52f 50c	"	"	"	"
* Répétiteur classique. 5 5 0 = 131 25	5 5 0	131 25	5 5 0	131 25
* Entrée à son cours.. 1 1 0 = 26 25	"	"	"	"
DÉPENSES FACULTATIVES.				
* Répétiteur en mathématiques..... 5l 5s 0d = 131f 25c	"	"	"	"
* Entrée à son cours.. 1 1 0 = 26 25	"	"	"	"
* Instruction supplémentaire en langues vivantes.....	3 3 0	78 75	"	"
* Entrée dans cet enseignement..... 1l 1s 0d = 26f 25c	"	"	"	"
* Instruction en philosophie naturelle. 2l 2s 6d = 53f 10c	"	"	"	"
* Entrée à cet enseignement..... 1l 1s 0d = 26f 25c	"	"	"	"
* Corps des carabiniers. 0 10 0 = 12 50	"	"	"	"
+ Entrée à la pension. 2 2 0 = 52 50	"	"	"	"
+ Pension.....	26 5 0	656 25	26 5 0	656 25
+ Maître d'écriture, papetier.....	2 15 7	69 50	0 16 6	20 60
+ Argent de poche.....	0 17 6	21 90	0 17 6	21 85
* Bougies pour l'étude.....	0 8 0	10 00	0 8 0	10 00
* Bibliothèque de la pension.....	0 5 0	6 25	0 5 0	6 25
DÉPENSES FACULTATIVES ADDITIONNELLES.				
* Maître de dessin.... 2l 2s 0d = 52f 50c	"	"	"	"
* Maître de musique.. 2 2 0 = 52 50	"	"	"	"
* Maître de danse (le prix varie).	"	"	"	"
A reporter.....	49l 1s 4d	1226f 65c	43l 19s 3d	1099f 05c

* Frais invariables. + Frais variables.

	NOTE LA PLUS ÉLEVÉE.		NOTE LA MOINS ÉLEVÉE.	
Report.....	49l 1s 4d	1226f 65c	43l 19s 3d	1099f 05c
* Maître d'exercice militaire..... 2l 2s = 52f 50c.	"	"	"	"
FACTURES DE MARCHANDS.				
Médecin.....	0 5 0	6 20	0 16 6	20 60
Libraire.....	10 12 2	265 20	0 4 3	5 30
Drapier.....	4 5 0	106 20	0 9 8	12 05
Tailleur.....	1 15 0	43 70	0 3 0	3 75
Chapelier.....	0 19 0	23 70	0 2 6	3 10
Coiffeur.....	0 6 6	8 10	"	"
Cordonnier.....	2 19 5	74 70	0 18 6	23 10
Menuisier.....	2 8 4	60 40	0 14 0	17 70
Raccommodage de linge.....	0 7 0	8 70	0 4 5	5 50
Blanchissage de pantalons, gilets, etc.....	0 6 8	8 30	0 8 5	10 50
Thé et sucre chez l'épicier.....	1 1 1½	26 40	1 1 1½	26 40
Lettres et factage.....	0 5 3	6 50	0 0 8	0 80
Frais de voyage.....	0 15 0	18 70	0 15 0	18 70
Dentiste.....	"	"	0 5 0	6 25
Garde-malade pendant la rougeole.....	"	"	"	"
Vin.....	"	"	"	"
TOTAUX.....	75l 6s 9½	1883f 45c	50l 2s 3½	1252f 80c

* Frais invariables.

La note suivante est ajoutée aux bulletins de l'école : « Tout parent qui sera reconnu avoir fourni à son fils les moyens d'acquitter une dette particulière contractée contrairement aux règles établies, sans en avoir prévenu le principal, sera invité à retirer son fils de l'école. »

IV

ARGUMENTS DU DOCTEUR THOMAS ARNOLD[1]

EN FAVEUR DU SERVICE DOMESTIQUE FAIT PAR LES ÉLEVES (*FAGGING*).

(Pièce relative au chapitre IX de la première partie, p. 49.)

Il nous semble, comme nous l'avons dit dans notre texte, que le raisonnement du vénérable auteur vient à l'appui du SYSTÈME MONITORIAL plutôt que du SERVICE DOMESTIQUE.

Par le *fagging* j'entends un pouvoir octroyé par les autorités suprêmes d'une école aux élèves des plus hautes classes, pour être exercé par eux sur les élèves des classes inférieures, afin de garantir les avantages d'un gouvernement régulier parmi les élèves eux-mêmes, et d'éviter les maux de l'anarchie, c'est-à-dire de la tyrannie barbare de la force physique.

Les maîtres n'étant pas assez nombreux, et un gouvernement par les élèves eux-mêmes étant nécessaire, la constitution actuelle des écoles publiques le met entre les meilleures mains possibles. Ceux auxquels le pouvoir est confié ne sont pas simplement les élèves les plus forts, ni les plus âgés, ni les plus intelligents; ce sont ceux qui se sont élevés aux plus hautes classes de l'école, c'est-à-dire qu'ils seront probablement à la fois les plus âgés, les plus forts et les plus intelligents; et de plus, si l'école est bien ordonnée, ils seront les plus considérés pour leur application et leur caractère général, ceux qui auront fait le meilleur emploi des moyens d'éducation qu'offre l'école et qui se trouveront les plus capables d'entrer dans son esprit. Bref, ils constituent une aristocratie réelle, un gouvernement des plus dignes, leur rang même étant une preuve de leur mérite. Leur fonction consiste à maintenir le bon ordre parmi les élèves, à réprimer les inconvenances de conduite, surtout à empêcher cette oppression et ce mauvais traitement des élèves faibles par les forts, que l'on confond souvent par ignorance avec le système du *fagging*. Pour cela, une autorité générale sur le reste de l'école leur est accordée, et, dans quelques écoles, ils ont le pouvoir, comme les maîtres, d'appuyer cette autorité par des pensums. Cette autorité s'exerce sur tous les élèves qui y sont légalement assujettis, c'est-à-dire sur tous ceux qui sont au-dessous d'un certain rang dans l'école, quels que soient leur âge ou leur force physique; de sorte que beaucoup d'élèves qui, si le *fagging* réglé n'existait pas, exerceraient, à cause de leur force physique, un pouvoir sur leurs condisciples, quoique leur paresse, leur igno-

[1] Voir, sur la personne et les travaux du docteur Arnold, notre chapitre XXIV, p. 230.

rance et le peu d'élévation de leur caractère les y rendent impropres, sont maintenant, non-seulement empêchés de tyranniser les autres, mais assujettis eux-mêmes à l'autorité : leçon des plus salutaires et particulièrement nécessaire à l'école, pour inculquer ce principe que la suprématie n'appartient pas à la force physique seule, même parmi les enfants. Cependant la partie gouvernante de l'école, ainsi investie d'une grande confiance et d'une grande considération, étant constamment en communication directe avec le principal, et recevant l'enseignement presque de lui seul, apprend à se respecter elle-même, dans le meilleur sens du mot; elle se regarde comme responsable de la réputation de l'école, et, par l'effet naturel de sa position, elle acquiert une virilité d'âme et des habitudes de conduite infiniment supérieures, généralement parlant, à celles des jeunes gens du même âge qui n'ont pas joui des mêmes avantages.

La servilité réelle qui existe en Angleterre n'est pas une déférence excessive pour l'autorité légale, mais un abandon du jugement individuel et de la conscience à la tyrannie de l'opinion publique. Cette tyrannie existe dans les écoles à un degré fatal; mais elle n'est point exercée principalement par ceux qui ont le pouvoir du *fagging*, et beaucoup moins en vertu de ce pouvoir. Au contraire, les élèves de la haute classe en sont le seul correctif..... Grand en vérité est le mal, mais c'est un mal qui découle inévitablement de la condition d'une école d'internes, qui n'est qu'une réunion de personnes dont l'état moral et intellectuel est, à raison de leur âge, excessivement imparfait.

(Th. Arnold, *Mélanges*, p. 371.)

V

SUR L'ÉTUDE DES LANGUES VIVANTES

EN ANGLETERRE.

(Pièce relative au chapitre xi de la première partie, p. 74.)

M. Gustave Masson, professeur de français à Harrow, constate, dans son *Introduction à l'histoire de la littérature française*, les progrès qu'a faits en Angleterre l'étude des langues modernes.

Il fait remarquer que, depuis une vingtaine d'années, elles occupent une place importante dans l'éducation, qu'on regarde une connaissance approfondie de la langue et de la littérature françaises comme un élément nécessaire de tout système bien entendu de développement intellectuel, et qu'enfin tous les journaux contiennent des articles de critique littéraire sur les ouvrages des écrivains étrangers illustres, toutes les bibliothèques sont enrichies de livres français, allemands et italiens, et les premiers écrivains anglais contemporains s'occupent de l'histoire politique et littéraire du continent.

VI

SUJETS DONNÉS COMME MATIÈRES D'EXAMENS,

C'EST-À-DIRE EN COMPOSITION,

DANS DIVERS ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION SECONDAIRE.

(Pièce relative au chapitre xx de notre première partie, p. 165.)

Nous nous sommes bornés, dans le texte du chapitre xx, à donner le spécimen d'une composition de grec et d'une composition d'histoire; nous ajouterons ici quelques sujets de composition dans chacune des branches suivantes : Écriture sainte, Géographie, Latin, Géométrie, Arithmétique et Algèbre, Trigonométrie.

COMPOSITIONS POUR LES PRIX, 1865.

ÉCOLE D'HARROW.

COMPOSITION SUR L'ÉCRITURE SAINTE

(*Épître aux Éphésiens*).

1. Donnez une notion historique et géographique de la ville d'Éphèse. Qu'en sait-on d'après le Nouveau Testament?

2. Dans quelles circonstances et par qui le christianisme fut-il premièrement prêché à Éphèse? Rendez compte, d'après les *Actes des Apôtres*, des rapports de saint Paul avec cette ville. Où fait-on encore allusion à l'Église d'Éphèse, et de quelle manière?

3. Quelles objections, d'après les preuves intrinsèques, ont été élevées contre l'hypothèse que cette épître était destinée à être lue par les chrétiens d'Éphèse? Discutez ces objections.

4. A quelle époque et à quel endroit cette épître fut-elle probablement écrite? Par qui fut-elle envoyée?

5. Quelles autres épîtres de saint Paul furent écrites et envoyées à la même époque? Indiquez la ressemblance qu'il y a entre celles-ci et l'épître aux Éphésiens?

6. Dans le chapitre I, v. 2, le texte reçu porte : *τοῖς οὖσιν ἐν Ἐφέσῳ*, tandis que les mots *ἐν Ἐφέσῳ* sont omis dans le manuscrit du Vatican et dans d'autres anciens manuscrits. Par quel témoignage cette omission est-elle soutenue, et comment l'expliquez-vous?

7. Expliquez les passages suivants :

(*a*) *Εἰς οἰκονομίαν τοῦ πληρώματος τῶν καιρῶν.*

(*b*) *Ὅς ἐστιν ἀῤῥαβὼν τῆς κληρονομίας εἰς ἀπολύτρωσιν τῆς περιποιήσεως.*

8. Expliquez et éclaircissez la construction des versets 17 et 18 : *Ἵνα ὁ Θεὸς τοῦ Κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ,...δώῃ ὑμῖν πνεῦμα σοφίας καὶ ἀποκαλύψεως ἐν ἐπιγνώσει αὐτοῦ, πεφωτισμένους τοὺς ὀφθαλμοὺς τῆς καρδίας ὑμῶν.*

9. Traduisez, au chapitre I, v. 21 : *Ὑπεράνω πάσης ἀρχῆς καὶ ἐξουσίας καὶ δυνάμεως καὶ κυριότητος καὶ παντὸς ὀνόματος ὀνομαζομένου.*,

A quelles doctrines les termes employés dans ce passage se rapportent-ils? Citez un passage analogue de l'épître aux Colossiens.

10. «La clôture de la paroi mitoyenne.» Expliquez complétement cette allusion.

11. «Et il vint prêcher la paix à vous, qui étiez loin, et à ceux qui étaient près.» Quelles sont les deux classes auxquelles on fait allusion ici?

12. Que veut-on dire par ces mots : «bâti sur le fondement des apôtres et des prophètes?» Montrez que, adressée aux Éphésiens, cette figure par laquelle l'apôtre compare l'Église chrétienne à un temple était particulièrement appropriée.

13. Quelle est la signification spéciale que l'apôtre attache au mot *mystère* dans cette épître; comme au chapitre III, v. 3 : «le mystère du Christ;» v. 13 : «le mystère de l'Évangile?»

14. Donnez une paraphrase du verset suivant (c. IV, v. 16), de manière à en faire ressortir le sens aussi pleinement que possible :

Ἐξ οὗ πᾶν σῶμα, συναρμολογούμενον καὶ συμβιβαζόμενον διὰ πάσης ἁφῆς τῆς ἐπιχορηγίας, κατ' ἐνέργειαν ἐν μέτρῳ ἑνὸς ἑκάστου μέρους τὴν αὔξησιν τοῦ σώματος ποιεῖται εἰς οἰκοδομὴν ἑαυτοῦ ἐν ἀγάπῃ.

15. «Afin qu'il la sanctifiât, après l'avoir purifiée dans le baptême d'eau et par la parole.» A quelle coutume fait-on allusion ici?

16. Donnez quelques exemples, dans l'Ancien Testament, de la figure sous laquelle le rapport du Christ et de l'Église est représenté dans le chapitre V de cette épître.

17. Quelles circonstances dans l'emprisonnement de saint Paul ont probablement suggéré la figure de l'armure chrétienne, et quel éclaircissement est fourni par les *Actes des Apôtres* de l'expression *προσεύχω ἐν ἀλύσει*?

18. Retraduisez en grec le passage suivant :

«Car nous n'avons point à combattre contre le sang et la chair, mais contre les principautés, contre les puissances, contre les gouverneurs des ténèbres de ce siècle, contre les malices spirituelles qui sont dans les hauts lieux. C'est pourquoi prenez toutes les armes de Dieu, afin que vous puissiez résister au mauvais jour, et, après avoir tout surmonté, demeurer fermes.»

COMPOSITION EN GÉOGRAPHIE PHYSIQUE.

1. Indiquez la position de Greenwich, du lac Titicaca, de la Valachie, de la péninsule de Cambodje, du Kamtchatka, des Dovrefields, du Deccan, de Buenos-Ayres, du golfe d'Akaba, de l'Abyssinie.

2. Faites la distinction entre la géographie mathématique, politique, descriptive et physique, et définissez soigneusement l'objet de cette dernière.

3. Mentionnez quelques questions d'intérêt général dont la solution dépendra de la géographie physique.

4. Nommez les planètes par ordre. Laquelle est la plus grande, laquelle est la plus petite? Quelle est la forme exacte de la terre, et quelle est la cause de cette forme? Combien de satellites a-t-elle? Donnez les périodes de sa révolution et de sa rotation.

5. Mentionnez six raisons pour conclure que la terre est ronde.

6. Comment les géologues déduisent-ils l'âge relatif des roches? Arrangez par ordre chronologique les roches stratifiées des Îles-Britanniques, et décrivez une de ces formations plus particulièrement. A quelle formation appartient Harrow?

7. Cette croûte, composée de roches stratifiées et non stratifiées, est maintenue dans un équilibre habitable par la force dissolvante de l'eau au dehors, et par la force reconstituante du feu au dedans. Expliquez avec soin, en d'autres mots, ce que cela signifie.

8. Quelle est la superficie du globe? Quelle est la proportion de la terre à l'eau sur tout le globe, sur les hémisphères septentrional et méridional séparément? Indiquez quelques-uns des faits les plus remarquables relatifs à la distribution de la terre sur la surface.

9. Expliquez généralement l'action et la réaction de la terre et de l'eau, comme elles paraissent dans la succession de la chaleur, de l'humidité et des courants atmosphériques.

10. Appliquez ce que vous connaissez de la géographie physique, en décrivant la plaine qu'on découvre du cimetière d'Harrow, quand on regarde d'abord vers l'occident et ensuite vers l'orient.

11. Décrivez les traits les plus dignes d'attention dans les contours de l'ancien et du nouveau monde.

12. Quelle est l'élévation moyenne des divers continents au-dessus du niveau de la mer? Comment, par exemple, l'altitude de l'Asie serait-elle modifiée, si les montagnes étaient aplanies et étendues sur sa surface?

13. Montrez, au moyen d'une carte ou autrement, les principales chaînes de montagnes en Afrique. Rattachez les suivantes à leurs systèmes respectifs, en indiquant leur élévation : la Sierra Nevada, les monts Valdaï, le mont Elbourz, l'Ararat, l'Everest, les Nilgherries, les montagnes Célestes et le mont Saint-Élias.

14. En supposant que la surface de l'Europe fût déprimée, premièrement de 1,000, et ensuite de 5,000 pieds, combien en resterait-il, dans l'un et l'autre cas, au-dessus du niveau de la mer?

15. Quelle est la chaîne de montagnes qui possède la série la plus active de volcans? Quels sont les principaux centres d'action volcanique dans l'ancien monde?

16. Donnez la signification des mots *Himalaya, Llanos, Karoos, Pampas, Wadies, Selvas, Dunes.*

17. Donnez l'étendue, la formation géologique et les divisions des Andes, avec les noms et la hauteur des principaux pics.

18. Qu'est-ce qu'un plateau? Indiquez les plateaux les plus remarquables de l'Europe, de l'Asie et de l'Amérique du Nord, respectivement.

19. Décrivez complétement les trois principaux bassins de l'Amérique du Sud.

20. Sur quels continents se trouvent des régions déprimées au-dessous du niveau de la mer? Décrivez ces régions.

COMPOSITION EN LATIN.

(Tacite, *Annales*, II, I-XLVI.)

1. Où fut livrée la bataille entre Germanicus et Arminius? Donnez les noms modernes de *Amisia*, *Albis*, *Mosa*, *Visurgis*. Qu'était-ce que l'île des Bataves?

2. Traduisez le passage suivant et commentez les mots imprimés en italiques :

(*a*) Incendit ea contumelia legionum iras : veniret dies, daretur pugna; sumpturum militem Germanorum agros, tracturum conjuges; accipere omen et matrimonia ac pecunias hostium prædæ destinare. *Tertia* ferme *vigilia* adsultatum est castris, sine conjectu teli, postquam crebras pro munimentis cohortes et nihil remissum sensere. Nox eadem lætam Germanico quietem tulit, viditque se *operatum* et sanguine sacro respersa prætexta pulchriorem aliam manibus aviæ Augustæ accepisse. Auctus omine addicentibus auspiciis vocat concionem et quæ sapientia provisa aptaque imminenti pugnæ disserit.

(*b*) Vibius singillatim se crimina objecturum professus protulit libellos *vecordes adeo ut consultaverit Libo* an habiturus foret opes quis viam Appiam Brundusium usque pecunia operiret.

(*c*) Sed suberat occulta formido reputantibus..... *breves et infaustos populi Romani amores*.

(*d*) Plancinam haud dubie Augusta *monuit* æmulatione muliebri Agrippinam *insectandi*.

3. *Traduisez :* Excessit Fronto ac postulavit modum argento supellectili familiæ. Erat quippe adhuc frequens senatoribus, si quid e re publica crederent, loco sententiæ promere. Contra Gallus Asinius disseruit : « Auctu imperii adolevisse etiam privatas opes, idque non novum sed e vetustissimis moribus. Aliam apud Fabricios, aliam apud Scipiones pecuniam; et cuncta ad rem publicam referri; qua tenui, angustas civium domos, postquam eo magnificentiæ venerit, gliscere singulos. Neque in familia et argento, quæque ad usum parentur, nimium aliquid aut modicum nisi ex fortuna possidentis. Distinctos senatus et equitum census, non quia diversi natura, sed ut, locis, ordinibus, dignationibus, antistent et aliis, quæ ad requiem animi aut salubritatem corporum parentur; nisi forte clarissimo cuique plures curas, majora pericula subeunda, delenimentis curarum et periculorum carendum esse. » Facilem adsensum Gallo sub nominibus honestis confessio vitiorum et similitudo audientium dedit.

4. Dans quel sens particulier les mots suivants sont-ils employés par Tacite : *dilabi*, *decurrere*, *attinere*, *tolerare*, *manare*, *speculari*, *notissimus*?

5. *Expliquez :* Componendæ Armeniæ — justis locis — egressus augurali — bellum patrare — conditionibus æquis discedere — egredi relationem — barbam promittere — ambiguus pudoris ac metus — ductu Germanici, auspiciis Tiberii.

Suivent divers passages du VIIe livre de l'*Énéide* à traduire et à commenter d'une manière analogue.

ESSAI EN LATIN, DONNÉ EN COMPOSITION POUR LA BOURSE GREGORY.

Quintus Cicero, litteris ad Marcum fratrem datis, quid de Lucretii carmine sentiat exponit.

ÉCOLE D'ETON.

COMPOSITION EN GÉOMÉTRIE[1].

1. Construire un triangle dont les côtés soient égaux à trois droites données telles que deux d'entre elles soient ensemble plus grandes que la troisième.

2. Tous les angles intérieurs d'une figure rectiligne quelconque, conjointement avec quatre angles droits, sont égaux à deux fois autant d'angles droits qu'il y a de côtés dans la figure.

Si les côtés d'un hexagone sont prolongés jusqu'à ce qu'ils se rencontrent, les angles formés par ces lignes sont ensemble égaux à quatre angles droits.

3. Les parallélogrammes sur la même base et entre les mêmes parallèles sont égaux entre eux[2].

Si l'on joint les points de bissection des côtés d'un triangle, le triangle ainsi formé sera le quart du triangle donné.

4. Les angles dans le même segment d'un cercle sont égaux l'un à l'autre.

Construire un triangle qui soit équiangle à un triangle donné, et qui ait ses points angulaires (*sommets*) sur trois lignes droites parallèles données.

5. Inscrire dans un cercle donné un triangle ayant des angles égaux à ceux d'un triangle donné.

Si un triangle est formé de tangentes tirées par les points angulaires du triangle inscrit, que seront ses angles?

6. Les triangles de la même hauteur sont entre eux comme leurs bases.

7. Construire un carré dont la surface soit trois fois plus grande que celle d'un carré donné.

8. Inscrire dans un de deux triangles donnés un triangle équiangle à l'autre.

9. Prouver que la plus grande corde qui puisse être tirée par le point d'intersection

[1] Nous conservons ici scrupuleusement toute la prolixité des énoncés anglais, qui en est un caractère essentiel.

[2] Dans les *Euclide* anglais on ne fait aucune distinction entre l'*égalité* et l'*équivalence*.

de deux cercles, en rencontrant la circonférence de chacun, est celle qui est parallèle à la ligne unissant les centres des deux cercles.

De là construire le triangle équilatéral le plus grand, dont les côtés passent par trois points donnés.

COMPOSITION EN ARITHMÉTIQUE ET ALGÈBRE.

1. Multipliez 6196 par 3542, et vérifiez le résultat en retranchant les 9.

2. Une livre de beurre, réduite à une forme cylindrique de la longueur d'un *yard*, se vend, à raison de 1 shilling 6 pence par livre, en portions dont chacune coûte $\frac{1}{6}$ de penny. Trouver la longueur de chaque portion.

3. Quelles sont les fractions communes qui peuvent produire des décimales finies? D'où viennent les décimales périodiques? Montrer que le nombre de chiffres dans la période doit être moindre que le nombre indiqué par le dénominateur de la fraction proposée. Réduire 0·166 à une fraction commune.

4. On a rempli deux verres égaux d'un mélange de vin et d'eau : le premier dans la proportion de 1 de vin à 4 d'eau, le second dans celle de 1 de vin à 3 d'eau. On verse dans un seul verre commun ces deux liquides. Trouver la force du mélange.

5. Une personne paye 610 livres sterling pour le prêt de 600 livres sterling pendant un mois. Quel est le taux de l'intérêt?

6. Démontrer que, si l'on a trouvé $n+1$ chiffres d'une racine carrée par la règle ordinaire, on peut en trouver encore n par la division.

7. Résoudre les équations suivantes :

$$(a) \qquad \sqrt[m]{a+x} = \sqrt[2m]{x^2+5ax+b^2};$$

$$(b) \qquad \sqrt{x} - 4\sqrt{\sqrt{x}+13} + 7 = x - 2\sqrt{x} - 9;$$

$$(c) \qquad \frac{x}{a}+\frac{y}{b}-2\left(\frac{x}{a}-\frac{y}{b}\right)=7, \qquad \frac{x^2}{a^2}+\frac{y^2}{b^2}-4\left(\frac{x^2}{a^2}-\frac{y^2}{b^2}\right)=5;$$

$$(d) \qquad x^3-3x^2-9x+27=0,$$

qui a deux racines égales.

8. Le premier terme d'une série géométrique continuée à l'infini est 1, et un terme quelconque est égal à la somme de tous les termes suivants. Trouver la série.

Trouver la valeur de 0·333... jusqu'à ∞.

9. En acceptant comme démontrée l'expression du nombre de combinaisons de n choses prises r à r, trouver quand elle a sa plus grande valeur.

10. Donner la démonstration d'Euler du binôme de Newton dans le cas d'un exposant négatif.

11. Une fraction $\frac{a}{b}$ étant représentée sous la forme d'une fraction continue, trouver la limite de l'erreur que l'on fait en prenant une quelconque des convergentes au lieu de la fraction donnée.

Exprimez $\sqrt{15}$ sous la forme d'une fraction continue.

12. Quand une série converge-t-elle? Montrer qu'une série infinie, dont les termes diminuent constamment et sont de signes contraires, est convergente.

Les séries

$$1+\frac{1}{2}+\frac{1}{3}+\frac{1}{4}+\cdots,$$

$$\frac{1}{\sqrt{1}}-\frac{1}{\sqrt{2}}+\frac{1}{\sqrt{3}}-\frac{1}{\sqrt{4}}+\cdots$$

sont-elles convergentes?

13. Il y a dans un sac n billets, dont a sont gagnants et b sont perdants; n personnes, l'une après l'autre, tirent chacune un billet qu'on ne remplace pas. Démontrer qu'elles ont toutes une probabilité égale de tirer un billet gagnant.

COMPOSITION EN TRIGONOMÉTRIE ET EN SECTIONS CONIQUES.

1. Définir la tangente d'un angle, et indiquer ses variations en grandeur et en signe à mesure que l'angle augmente de 0° à 360°.

Quelle *espèce* de quantité est une fonction trigonométrique d'un angle? Quelle est l'unité de mesure circulaire? Définir exactement π.

2. Exprimer le sinus d'un angle au moyen de la tangente, et démontrer les formules suivantes :

(*a*) $$\sin(-A) = -\sin A,$$

(*b*) $\cos(A-B) = \cos A \,.\, \cos B + \sin A \,.\, \sin B$ (A et B étant moindres chacun que 90°).

Montrer comment on peut étendre cette expression à toute valeur de A et de B.

3. Démontrer que

$$\operatorname{tang}(A+45^\circ) + \operatorname{tang}(A-45^\circ) = 2 \operatorname{tang} 2A.$$

Si $$\frac{\sin P}{\sin \varphi} = \operatorname{tang} \varphi,$$

alors $$\operatorname{tang}\frac{P-\varphi}{2} \,.\, \cot\frac{P+\varphi}{2} = \operatorname{tang}(\varphi - 45^\circ).$$

4. Démontrer que

$$\sin\frac{A}{2} = \frac{1}{2}\left(\sqrt{1+\sin A} + \sqrt{1-\sin A}\right),$$

et montrer que les signes des radicaux sont ceux de

$$\cos\left(\frac{A}{2}-\frac{\pi}{4}\right) \text{ et de } \sin\left(\frac{A}{2}-\frac{\pi}{4}\right).$$

Rechercher les signes lorsque A est entre 45° et 90°.

Montrer aussi que, dans tout triangle,

$$\operatorname{tang} A + \operatorname{tang} B + \operatorname{tang} C = \operatorname{tang} A \,.\, \operatorname{tang} B \,.\, \operatorname{tang} C.$$

5. En adoptant le théorème de De Moivre comme prouvé pour un entier positif, le démontrer pour un exposant fractionnaire, en exprimant le résultat sous sa forme la plus générale.

6. Définir un logarithme, et montrer comment on passe des logarithmes calculés pour la base e à ceux dont la base est 10. Quels sont les avantages respectifs des deux systèmes?

Démontrer que, quelle que soit la base, on a

$$m^{\log n} = n^{\log m}.$$

7. Dans un triangle

$$3c = 7b \quad \text{et} \quad A = 6^\circ.37'.24'':$$

déterminer les autres angles, étant donnés

$$\log 2 = 0{,}3010300; \quad \log \operatorname{tang} 3^\circ.18'.42'' = 8{,}7624069;$$
$$\log \operatorname{tang} 8^\circ.13'.50'' = 9{,}1603083; \quad \text{diff. pour } 10'' = 1486.$$

8. Dans la parabole, la tangente à un point fait des angles égaux avec le rayon vecteur et avec l'axe. En déduire une construction géométrique pour tirer une tangente à un point quelconque de la parabole.

9. Une parabole étant tracée sur le papier, trouver la position de son axe.

ÉCOLE DE DURHAM.

Les examens écrits pour les *King's Scholarships* (p. 277) roulent sur des sujets du genre des suivants :

COMPOSITION EN THÈME LATIN.

Je demande souvent où tu es, ce que tu fais et avec qui tu converses. Maintenant, où que tu sois, sache que je suis avec toi; et j'espère et crois que tu te conduiras comme si je te voyais et t'entendais. Tes lettres me plaisent beaucoup, la dernière surtout, parce qu'elle était pleine de sagesse et de bonté. Rappelle-toi que tu es tout aussi sujet à la mort que moi, qui suis vieux. Que nous l'oubliions ou que nous nous en souvenions, cela n'en est pas moins vrai; je te conseille de t'examiner pour voir si tu es aujourd'hui du même avis qu'hier, car c'est là un signe de parfaite sagesse.

COMPOSITION EN VERS ÉLÉGIAQUES.

Traduire le passage suivant :

Le mince ruisseau coule en murmurant à travers l'herbe; la forêt à l'épais feuillage frémit agitée par la brise; le robuste laboureur chasse devant lui ses bœufs dans les champs; les oiseaux font entendre leur chant au milieu des bosquets. Les doux agneaux

sautillent avec leurs faibles jambes; la grave brebis broute l'herbe couverte de rosée. Ce temple s'élance du sol avec ses triples tours, paraissant frapper les cieux avec leurs sommets massifs.

On demande un morceau de la même force en vers ïambiques grecs.

On demande une inscription latine pour un buste de Virgile destiné à être placé dans une classe. Cette inscription doit indiquer le caractère particulier et les excellentes qualités de la poésie de Virgile.

Narration latine sur le sujet suivant : *Anglo-Gallorum exercitus Chersonesum Tauricam ingreditur.*

COMPOSITION EN VERSION LATINE.

Nec vero hæc tua vita ducenda est, quæ corpore et spiritu continetur. Illa, illa, inquam, vita est tua, quæ vigebit memoria sæculorum omnium, quam posteritas alet, quam ipsa æternitas semper tuebitur. Huic tu inservias, huic te ostentes oportet. Quæ quidem, quæ miremur, jampridem multa habet; nunc etiam quæ laudemus exspectat. Obstupescent posteri certe imperia, provincias, Rhenum, Oceanum, Nilum, incredibiles victorias, monumenta innumera, triumphos audientes et legentes tuos. Sed, nisi hæc urbs stabilita tuis consiliis et institutis erit, vagabitur modo nomen tuum longe atque late; sedem quidem stabilem et domicilium certum non habebit.

Non illic urbes, non tu *mirabere* silvas;
  Una est injusti cærula forma *maris*.
Nec medius tenues conchas pictosve *lapillos*
  Pontus habet : *bibuli* littoris illa mora est.
Littora marmoreis pedibus *signanda* puellæ;
  Hactenus est tutum : cætera cæca via est.
Et vobis alii ventorum prœlia narrent;
  Quas Scylla infestet, quasve Charybdis *aquas;*
Et quibus emineant violenta Ceraunia saxis;
  Quo lateant Syrtes quove Malea sinu.

Les mots en italiques sont à analyser.

COMPOSITION EN VERSION GRECQUE.

Les compositions en version grecque ont pour sujets quelques textes courts, mais assez difficiles. Nous y remarquons un fragment des *Olympiques* de Pindare.

COMPOSITION EN HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

Rendre compte de l'état des partis à Athènes à l'époque de l'expédition en Sicile. Que dit Thucydide à ce sujet?

Dessiner la carte d'Égypte et faire un court aperçu de l'histoire de ce pays depuis les temps les plus reculés, avec les dates.

Quelles étaient les frontières de l'empire romain, 1° sous Auguste, 2° sous Trajan?

Décrire le règne de Canut en Angleterre.

Écrire une courte histoire de la première croisade.

Dessiner une carte de l'Amérique méridionale avec sa division politique actuelle.

Dessiner une carte ethnographique de l'Europe.

Esquisser le caractère d'Hannibal.

Quelle circonstance, au dire de Montesquieu, contribua le plus à la grandeur de Rome?

Expliquer les paroles de la Sainte Écriture où est prédit l'empire grec.

VII

DEVOIRS D'ÉLÈVES.

(Pièces relatives au chapitre xx de la première partie.)

Nous exprimions, à la page 167, le regret de ne pouvoir faire connaître, avec les sujets des compositions-examens, les travaux d'élèves qui en ont été la réponse. Grâce à la complaisance de quelques principaux et professeurs, nous pouvons au moins donner le texte d'un certain nombre de devoirs faits dans les écoles publiques.

Comme nous n'avons pas l'intention d'ouvrir ici entre ces établissements un concours irrégulier, incomplet, et par là même injuste, nous empruntons aux diverses écoles des compositions d'espèces différentes, ou faites par des élèves de différentes classes.

ÉCOLE DE RUGBY.

Le révérend docteur Temple, principal de Rugby, s'est empressé de mettre à notre disposition, avec une obligeance et une loyauté extrêmes, le recueil complet des bons devoirs faits dans les diverses classes de l'école, pendant ces dernières années (quatre volumes manuscrits), nous autorisant à choisir nous-mêmes et à publier les pièces qui nous conviendraient. Nous extrayons du recueil de la sixième (classe supérieure) les devoirs qui nous semblent, non

pas précisément les meilleurs de tous, mais les plus propres à donner une juste idée de la force moyenne des bons élèves.

1° VERS LATINS.

LES CATACOMBES DE ROME.

«Κατώρυχες δ'ἔναιον, ὅσ' δήσυροι
μύρμηκες, ἄντρων ἐν μυχοῖς ἀνηλίοις.»

Sit mihi fas audita loqui, et monumenta laboris
Dicere præteriti. Subterterranea longe
Regna canam, Romæ qua subjacet altera Roma:
Scilicet immanis fœda caligine sedes,
Horrenda accessu, nec, cui vicinior, Orco
Non similis. Late nigro patet ore reclusa
Porta, moraturo qua præterlabitur amne
Tibris, et in pontum vectigal portat aquarum.
Ut dixi, ut dolui! rerum mihi flebilis ordo
Nascitur, atque anni fuso quum turbidus ibat
Sanguine præteriens fluvius, cædesque perosus
Ipse videbatur citiori volvier æstu.
Tunc immane ausi facinus, cum rege nefando
Ferrea gens hominum nostras jurarat in aras
Inque Dei populum. Jam nunc audire leonum
Per circos videor fremitus, letumque minata
Panthera offendit surdis mugitibus aurem.
Jamque equidem fessis urbs subterranea asylum
Præbet et effugium : vix illo tegmine tuti
Deducunt nigra miseram caligine vitam.
Tandem finis adest; felicius advenit ævum:
Jam Constantini suboles, memorabile nomen,
Sceptra Palatini soliumque accepit avitum.
At nunc desertæ ingressus si forte viator
Audaci violat sedis penetralia passu,
Atque ibi per muros spectat cælata sepulcra,
Relligione loci obstupuit, lætusque sub imo
Pectore virtutis gaudet meminisse vetustæ,
Mirarique piæ sancta incunabula gentis.

A. Godley. Mai 1865.

MÊME SUJET.

Antra cano subter terra nigrosque recessus
Productos curvo anfractu, et deserta viarum
Septem pressa jugis, qua nox æterna coercet
Imperio regnum, nigrisque incingitur umbris.
Qua fluit antiquus fluvio Tiberinus amœno
Flaminiamque viam rorat regnator aquarum,
Est spelunca vetus quæ vasto immanis hiatu
Panditur, obscenæ domus opportuna volucri.
Hic posuit sedem Terror, quem plurima circum
Multis monstra modis implent formidine mentem.
Cernere jam videor circo formasque virorum
Oppressi generis, præbentum colla securi.
Semianimesque metu matres, superque marito
Nuptarum tristem turbam pia pectora plangi,
Necnon et tristes crudeli lædere formas
Volnere; quin etiam sævum potuisse putares
Commovisse virum, media ni cæde Neronis
Corriperet se forma gravi furiosior Hydra.
Horrendum dictu : surgit mihi turba Quiritum
Ante oculos, sanctæ maculati sanguine gentis,
Religione patrum dirisque erroribus acti.
Quid tantas memorem cædes? Jam lætior ætas
Exoritur populis : jam Constantinus avitum,
Sceptra tenens dextra, et magnæ pietatis imago,
Ascendit solium, fautor fautoribus istis
Assiduis Christi. Sedes jam turba reliquit
Solis inaccessas radiis; deserta vacabant
Nullius jam trita solo, ni forte viator
Volvere gestiret secum quæ fata novassent
Urbem, quid vellet rerum mutabilis ordo,
Vel Romam, quales esset pastura nepotes.

E. Arnold. Mai 1865.

COURROUX DE NEPTUNE À LA RUPTURE DU CÂBLE TRANSATLANTIQUE.

« Tantæne animis cœlestibus iræ! »

Jamque in concilium scopulo Neptunus ab alto
Nereidas vocat. Extemplo sine more per undas

Undique conveniunt nymphæ, stratisque relictis
Æquoream in sedem properant tectisque residunt.
Inde caput quassans aspersum rore marino
Consurgit pater, atque irato hæc pectore rumpit :
« O genus infidum, manus improba, plena dolorum,
Nereides, vos hoc objurgo crimine sontes.
Quis furor aut tantum quæ vos insania adegit
Hoc tentare nefas, et nostrum infringere funem?
Nullane cura mei? Nil vobis nostra potestas,
Nil mandata valent? Adeo sum spretus apud vos,
Atque adeo imbecillis ego, ut sic jussa negetis
Imperiumque meum? Num hæc est fiducia nostra?
Hæc dextræ promissa fides? Quid profuit istos
Sedavisse unquam fluctus? Quid profuit iram
Et rabiem stravisse Noti? Quid carbasa tutam
Trans mare porrexisse ratem? Quid denique finem
Imposuisse choris et festivis hymenæis,
Hæc modo nos nostræ tulimus si præmia curæ?
Scilicet hæc animo posthac meminisse juvabit!
Ergo agite, o juvenes, quicumque est talia demens
Ausus, in illius tergum hunc convertite funem,
Tundite verberibus crebris, date vincula collo.
Carceris injicite in tenebras; sit spina sedile,
Sepia det vinum, vitulique alimenta marini;
Quin etiam... at satis est illum has exsolvere pœnas.
At si, vere novo, quo rursus tendere funem
Et caris caras terras conjungere terris
Est animus mihi, tum si quis (sit femina, sit vir)
Insiliet funi, si se vibrabit in illo,
Atque iterum huic operi casuve dolove nocebit,
Per sceptrum et funem, per ego hoc venerabile saxum,
Pœnis, pœnarum restat mihi si qua potestas,
Extremis testor me acturum ipsumque nepotesque. »

H. Th. Dymoch. Octobre 1865.

MÊME SUJET.

Est locus, æterno qua stant fundamine rupes
Arte laboratæ nulla; sub gurgite ponti
Impositæ moles saxorum molibus (altæ
Nubibus ut nubes) dependent, inde recessus

Antra petens medii antiquam via ducit in aulam.
Mille fores aditusque patent, atque atria longe
Naturam artificem sine lege exstructa fatentur.
Ossa tamen passim, defunctaque corpora vita
Et quot habet mare divitias, domus illa tenebat.
Concilium, extremis regni Neptunus ab oris,
Numina magna maris vasta intra limina cogit.
Illi convenere citi, titubantque per æquor
Monstra quot alta tenent ponti, quin turba sororum
Nereidum viridis, Thetidisque exercitus omnis,
Tritonesque leves, delphinum et læta caterva.
Excitat hic variis turba agglomerata susurris
Atria longa domus; tum facta silentia linguis
Et maris ille deus querula sic voce locutus :
« Finibus occiduis circumfusum incolit æquor
Gens dilecta mihi, quos incola nominat Anglos :
Quin mihi cura etiam posita est procul altera tellus
Cui nomen dedit immortale Hispanicus olim.
Hæcce diu stabat mihi mens has jungere terras,
Quas mea regna secant late volventibus undis :
Hoc mihi proposito, posui turbata procellis
Æquora sollicitis; vehitur lætissima pinus
Tuta viæ, funemque trahens, quo corda fideli
Compede conjurata liget, mentesque virorum.
Irritus ille labor, vestri et conamina regis;
Vincimur : hoc quin concilio sedet improbus iste
Qui funem, qui tanta simul conamina fregit.
Quid nobis dextram juvat exercere labore?
Ille mei spretor, nostraque potentior arte
Omnia vi fregit prorsus. Cuinam hoccine juris
In mea regna datum est? Mox et dabis, improbe, pœnas;
Non facis hoc impune nefas; non ibis inultus.
Hactenus at quanquam nil perfecere labores,
Nunc etiam mihi mens eadem est : quum, vere tepenti,
Ipsa maris rabiem Zephyri placaverit aura,
Hoc opus, hunc dignum tentabo rege laborem.
Nunc bibite hasce preces animis, quæ dira per ipsum
Hoc caput, hanc dextram, hoc sceptrum maris imprecor isti
Qui vestri rursus solvet conamina regis ·
Si quis (vos testor Divas, Divosque marinos),
Sit Triton, sit Delphinus, sit Nympha, Deusve,
Immemor et fidei et regis tam dira minantis,

Insiliet funi et solvet mea vota, measque
Spes nimis incertas, pœna cruciabitur omni.
Hunc, centum per lustra, vadis ferrata sub imis
Vincula mille prement; præbebit acuta malignum
Spina torum; non spumantes hic æquoris undas
Non puro de fonte bibet, non pocula Bacchi
Dulcia, sed fœdæ succum loliginis atrum.
Has tanto dignas persolvet crimine pœnas. »
Hactenus; et solio surgit Neptunus ab alto.

HUGH THOMBER. Novembre 1865.

MÊME SUJET.

Protinus audiri conchæ clamorque marinus:
Convocat in thalami pendentia pumice tecta
Ipse maris præco; magnum jubet undique cœtum.
Tum pater, imperio pelagi sævoque tridenti
Omnipotens, caveæ consessum ingentis adibat
Neptunus, magna medius comitante caterva.
Considet in solio, circumstant undique nymphæ,
Oceani suboles, magni maris incrementum,
Tritonumque manus, phocis tandemque relictis
Proteus, Oceani pastor, Nereique puellæ.
Tum variæ apparent facies, immania cete,
Et senior Glauci chorus, Inousque Palæmon:
Læva tenent Thetis et Melite Panopeaque virgo,
Nisae, Spioque, Thaliaque, Cymodoceque.
Tum sonus exoritur, mirantibus undique cunctis
Quæ causa in medium cœtum tam magna vocasset.
Neptunus quibus in mediis sic deinde locutus:
« Quæ maria aut qui vos ponti tenuere, puellæ,
Funem ubi fatalem, quem post tam longa pericla
Tot maria emensum, divinum opus, Anglia navis
Ipsa instar montis, jamjam aspirante labori
Fortuna, tulit, atque audacibus ardua cœptis
Annuit ipsa cohors divum; tandemque laboris
Finis visa adstare, avidum ni faucibus æquor
Raptasset, quem jam fundo duxere sub alto
Defessi Angligenæ: lugent nunc lumine cassum.
Nec vos quæ posset scitis nec qualia funis,
Ignoratis enim, qui nunc jacet obrutus undis:
Quo duce vel voces sensisse Columbia nostras

Temporis exiguo momento, et reddere voces
Per funem expressas potuisset : quanta ruina!
Jam nunc ruptus abest; nec nostra injuria, Nymphæ.
Namque ego, quæ potui, placatum navibus æquor
Præbueram, et ventos claustris et carcere pressos;
Nec cœlum terrasque meo sine numine divi
Miscere et tantas auderent tollere moles.
Non mea culpa, itero : vidi, ipse miserrima vidi,
Abruptum in præceps pontum descendere funem :
Nam subito ex oculis lapsus, mirabile dictu,
Immenso jactu petit irrevocabilis altum.
Nunc modus orandi qui sit prius ordine dicam:
Ver ubi præbuerit defessis tempora nautis
Læta, locum repetent, audacia cœpta novantes;
Nos ferre auxilium decet, et spirare labori. »
Dixerat Omnipotens, solioque resedit in alto.
Tum vero exoritur clamor, cunctique locutum
Instigant studiis : cunctis furor iraque mentem
Præcipitat, stimulat ruptique injuria funis.

E. J. Peiler. Novembre 1865.

ARRIVÉE DE SATAN SUR LE GLOBE.

(Traduction de Milton, *Paradis perdu*, III, 430.)

Hic largis Titan late spatiatur in agris.
Qualis ubi celso vultur nutritus Imai
Culmine, campestri Scythico qui terminus obstat,
Experti prædæ regione excessit, et agnos
Invasum volat aut depulsas lacte capellas,
Culmina ubi tondent armenta, unde ortus Hydaspes
Aut Ganges campos longe præterfluit Indos:
At medium interrupit iter, sterilique residit
Æquore, qua lento de vimine mollia Seres
Plaustra urgent, Zephyroque sequaci carbasa pandunt.
Haud aliter Titan ventosa per æquora terræ
Itque reditque viam, prædæ inflammatus amore,
Solus, namque per hos etiamnum corpora tractus
Nondum viva aderant, non mortua : mox tamen illuc,
Aeriæ similis nebulæ, successit ab orbe
Turba ingens, quidquid fluxum quidquidve caducum,
Postquam culpa homines studio complerat inani.

A. Godley. Mai 1866.

LA PLUME DU POËTE.

Olim ego (tu nimium mirari mitte, quod ipsa,
  Cujus ope eloqueris talia totque, loquor),
Olim ego raucisonæ candentibus anseris alis
  Nata, diu volucris pars inhonora fui.
Sibila, non cantus, noram; nunc proxima Phœbi
  Versibus, o vates, in tua verba noto.
Mira loquor; sed enim cantant sub funera cycni :
  Verum ego post mortem voce potita cano.
Segnis eram, segnis gressu titubante movebar,
  Nec poteram turpi tollere corpus humo;
Nunc celeris per me felix sollertia mentis
  Scandit Olympiacas non sine laude domos.
Quin etiam victrix aquilæ contendere plumæ
  Dicar, et officio nobiliore frui.
Illa quidem summi fertur per inania cœli,
  Novit et alatos anticipare Notos;
Ipsa Helicona fuga pando, Parnassiaque ipsa
  Culmina subsidiis sunt adeunda meis.
Illa Jovi caram se jactat, scilicet uni
  Grata; novem Musis nos, Clarioque deo.
Illa Deum (fateor) portatrix fulminis audit,
  Inque reluctantes præcipitatur aves.
Nempe potestatem lædendi flevit, ubi olim
  Pertulit (ut fama est) in sua damna necem.
Nos etiam partes gerimus lædentis, et a me
  Stultitiam satiræ nequitiamque petunt.
Acris enim tactu nostra est similisque sagittæ
  Forma, ministerio scilicet apta meo.
Bella eadem pacemque gero; nunc mollis amores,
  Nunc celebro forti prœlia dira pede.
Mutor enim, neque tam vario discrimine, Proteu,
  Verteris in formas, ingeniose, novas.
Multa modis adeo multis, sed desine plura!
  Prodita inassueta garrulitate feror.
Pœnitet hæc fudisse nimis jactantia; dixi;
  Nec nisi te posthac vate regente canam.

A. Godley. Septembre 1865.

BOADICÉE.

Nox illa quanto stat tibi sanguine,
Qua, Roma, sævas illacrimabili
  Lingua Britannorum cohortes
  Instimulans, moritura bellum
Accendit hostis regia barbarum!
Illa explicato pectore pallio
  Præcincta bellatrix virili
  Arma vocat rabidasque fraudes:
«Exaudierunt Di mea vota, Di
Exaudierunt. Ponite inertiam,
  Misisse jamdudum timorem
  Tempus adest facilemque mentem,
Si cui placebit non sine gloria
Immunis ætas : spicula, milites,
  Versura crudeles tyrannos,
  Spicula cum clipeis, Britanni,
Quisquis paratus, sumite perfidæ
Infesta Romæ. Nonne per omnia,
  Pœnasque deposcens cruoremque,
  Objicitur male fausta turba,
Tot cum pudicis virginibus viri
Raptis necati? Me quoque regia
  De stirpe reginam cruentæ
  Verberibus violare virgæ
Ausi tyranni. Roma ferocior
Dextra Britanni vindice concidet;
  Vos fama libertasque fortes,
  Servitium resides manebit.»
Dixit : sed acres excipiens sonos
Infit sacerdos : «Præcipiti mala
  Jam jamque delabens ruïna
  Roma perit, meliore fato
Indigna : regnum deripuit Deus;
Crescit tua omnes fama supervolans,
  Qualis per instantes catervas
  Victor adest; tibi latus orbis

Parere regi jam parat, Anglia,
Pontique terræque; imperio tuo
Armisque tellurem subactam
Sol abiens rediensque cernet. »

R. W. Ingham. Mai 1865.

CHOEUR DE SOPHOCLE.

(*Œdipe Roi*, 463-482.)

Quemcumque verax incola Pythius
Denuntiavit sanguinea manu
Patrasse proh! cædes nefandas,
Hora jubet properare cursum
Equis procellam prætereuntibus
Velociorem : fulmine nam patris
Flammaque succinctus tremendi
Filius insequitur; sequuntur
Diræ sorores exitium manu
Certa minantes. Vox sonuit recens
Emissa Parnasso nivali
Quærere qua lateat scelestus;
Hic forte silvæ sub latebris feræ,
Propter cavernam vel specus asperum,
Ceu taurus, armento relicto,
Tristis iter viduum vagatur,
Speratque demens fallere quam semel
Vocem tremendam lucus Apollinis
Emisit : at vitalis instat
Illa, graves agitatque pennas.

E. Arnold. Novembre 1865.

2° VERS GRECS.

APOLOGUE DE NATHAN.

Τοιόνδ' ὁ μάντις εἶπε τῷ ταγῷ λόγον·
Ἄνδρες ξυνῴκουν ἐν πόλει μιᾷ δύο.
Ὁ μὲν μέγας τε, κἀς ὑπερβολὴν σθένων
Μηλοισι βουσί τ' ἀγρονόμοις τε ποιμνίοις·
Ὁ δ' οὔτε μόσχον οὔτε βοῦν, πενὴς γεγὼς,

Οὐδ' ἄλλο βόσκημ' εἶχε, πλὴν ἀρνὸς μιᾶς,
Ἣν ἐμπολήσας αὐτόχειρ ἐθρέψατο.
Ἡ δ' οὖν ξυνοῦσα τῷδε τοῖσί τ' ἐν γένει
Τροφήν τε κοινὸν ἐκτραφεῖσ' ἠλδαίνετο,
Ἔν τ' ἀγκάλαις ηὐναζεθ', ὥστ' αὐτῆς παρῆν
Θυγατρὸς ἀντὶ καὶ μάλ' εὐφιλοῦς τέκνου.
Τῷ δ' ὀλβίῳ τις ἦλθεν εἰς δόμους ξένος·
Ὁ δ' ἐφθόνησε, κτημάτων δ' ἐφείσατο
Ὧν εἶχεν, οὐδ' ἀφεῖλε πρὸς χάριν βορᾶς,
Τὴν δ' ἄρνα, θησαύρισμα χερνῆτος βίου,
Λαβὼν, παρέσχε δαῖτα τῷ ξενωμένῳ·
Λέγ' οὖν ὁποίας τῶνδε τίσεται δίκας.

A. Godley. Février 1866.

MÊME SUJET.

Βασιλεῖ δ' ὁ σεμνόμαντις ὧδ' ἐφθέγξατο·
Δύ' ἄνδρ' ἐνήτην γείτον' ἐν κώμῃ μιᾷ.
Ὁ μὲν μεγασθενής τε καὶ μάλ' ἀφνεὸς
Μήλοισι, βουσὶν, ἀγρονόμοις τε ποιμνίοις.
Ὁ δ' αὖ πενὴς ὢν οὔτε μόσχον οὔτε βοῦν
Οὔτ' ἄλλο βόσκημ' εἶχε πλὴν ἀρνὸς μιᾶς,
Ἣν ἠμπόλησε καὐτὸς ἐξεθρέψατο.
Ἡ δ' ἐν δόμοις ἐθλάσλαν' ἐν τροφῇ βίου
Αὐτῷ τε καὶ τοῖς οἷσιν ἐξισουμένη,
Κἀν ἀγκάλαις ὕπνωσσε κἀθίῳ τὸ πᾶν
Θυγατρὸς εἴτε φιλτάτου παιδὸς δίκην.
Ἔτυχε δὲ κείνῳ ξεῖνος ἐξ ὁδοῦ μολὼν·
Οὐδ' ἤθελ' ἀλλ' ἐφείσατ' ἐκ τῶν ὧν λαθεῖν
Ἢ 'ξ ὧνπερ εἶχε δαῖτα πορσύνειν ξένῳ,
Τὴν δ' ἄρν' ἐκείνῳ, τῶν ὑπαρχόντων μερὸς
Μέγιστον, εἷλε πρὸς βίαν βορᾶς χάριν.
Τίν' οὖν ἕκατι τῶνδ' ὑφεκτέον δίκην;

H. M. Dymock. Février 1866.

TRADUCTION DE SHAKSPEARE.

(*Le Roi Jean*, acte III, scène IV.)

K. Νῦν δ' αὖ νιν ἕξει καρδίας δηκτήριον
Ἄλγος, παρειῶν τὴν πρὶν ἐκβάλλον χάριν·
Γενήσεται δὲ, οἷός τις ἐς πλάνους πεσὼν,
Λεπτὸς κενός τε, νυκτέρας σκιᾶς δίκην.
Χοὕτως ὀλεῖται· κἂν δόμοισι νεωτέρων
Ἰδοῦσά νιν τοιοῦτον οὐχὶ γνωριῶ.
Ὧν οὕνεκ' οὔποτ' οὔποτ' ὄψομαι πάλιν
Τὸ καλλίμορφον παιδὸς Ἀρθουροῦ κάρα.

P. Ὡς μοι δοκεῖς πρόθυμος ἐς λύπην ἄγαν.

K. Ἐπαιτίαι τοί μ' αὐτὸς οὐ φύσας τέκνον.

Phil. Ἄλγος γὰρ ἐξ ἴσου σὺ τῷ τέκνῳ φιλεῖς.

K. Πῶς δ' οὐκ; ἐμοὶ γὰρ διάδοχος παρασλατεῖ
Τοῦ νῦν ἀπόντος ἄλγος, ἔς τε δέμνια
Εἰσῆλθε, καὶ ξύνεσλί μοι πλανωμένῃ,
Ὁμοῦ μὲν αὐτοῦ κάλλος ἠμφιεσμένον
Λόγους θ', ὁμοῦ δὲ πρευμενεσλάτων τρόπων
Μνημὴν ἐμοὶ παρασχὸν, ἢ 'κπληροῦν πάλιν
Ἐσθήματ' αὐτοῦ σχήμασιν κενώμενα.
Λύπην φιλοῦσ' οὖν μωρίαν κεκτήσομαι;

H. M. Dymoch. Octobre 1865.

MÊME SUJET.

K. Τὰ νῦν δὲ βρωλὴρ πένθος, ὡς λειχὴν, τέκνου
Διαφθειρεῖ παρῇδος οἰκείαν χάριν,
Δόξει δ' ἔπειτα νεωτέρων ὡσεὶ σκία,
Ἄναρθρος ἀσθενής τε κάμνοντος δίκην·
Χοὕτω θανεῖται· καὶ φανέντος ἔμπαλιν,
Ὅταν δόμοισι νεωτέροις ποτ' ἐντύχω
Οὐ γνωριῶ νιν· τοίγαρ οὔποθ' ὕσλερον
Τὸν καλλίμορφον παῖδ' ἐπόψομαι πάλιν.

P. Λύπης περισσὴν τὴν προμηθίαν ἔχεις.

Κ. Προσηγορεῖ μ' ὃς παῖδ' ἐγείνατ' οὔποτε.
Α. Λύπην φιλεῖς γὰρ ἐξ ἴσου τῷ σῷ τέκνῳ.
Κ. Λύπη γὰρ ἀντὶ τοῦ γ' ἀπόντος ἐστί μοι,
Κεῖται δ' ἐν εὔνῃ, πολλά μοι φοιτᾷ μετὰ,
Βλέπει δὲ ταὐτὰ βλέμματ' ἀγκαλεῖ τ' ἔπη,
Τρόπους δ' ἀρίστους πάντας εἰς μνήμην ἄγει,
Ἔσθητα τ' ἐμπίμπλησι τῇ μόρφῃ κενήν·
Ἆρ' εἰκὸς ἐστιν ὧδε τὴν λύπην φιλεῖν.

Chamberlain. Octobre 1865.

3° thème grec.

(Macaulay, *Histoire d'Angleterre*, t. III.)

Ἐν δὲ τουτῷ τῷ ἔτει τῶν κατὰ τὴν Ἰέρνην ὀπωρινῶν ὄμβρων λαβροτέρων δὴ τοῦ εἰωθότος ἐπεχόντων, ἥτε ἄλλη χώρα κατεκλύσθη, καὶ τὸ τοῦ ἐπιστάτου στρατόπεδον ἕλος ἐγένετο. Καὶ οἱ μὲν ἐκ τῆς Ἐνισκελλίας τοῦ χειμῶνος ἐμπειρότατοι ἦσαν, καὶ οἱ ἐκ Βελγίας, ὡς χώραν οἰκοῦντες ὕδατος, ὡς ἀστεῖός τις τῶν τότε ἔφη, ποδὰς πεντήκοντα ἑλκούσαν, οὓς ἔμπειροι καὶ ἐπιμελεῖς ἡγοῦντο οὐδὲ τῶν ὠφελίμων οὐδὲν ἀμελοῦντας περιοψόμενοι. Οἱ δὲ Παρίσοι τε καὶ Κωριτάνοι οὔτε φύσει οὔτε ἐμπειρίᾳ παρεσκευασμένοι ἦσαν, ὥστε τὸν λοιμὸν ἀμύνειν. Καὶ δὴ καὶ τὰ ἐξ αἴθερος νοσήματα ἤυξανεν τὰ κακὰ ὑπὸ τοῦ σιτοφύλακος παρεσκευασμένα σίτια. Καὶ φάρμακον, ὡς εἰπεῖν, οὐδὲν ἔτι παρῆν· ἰατρῶν τε πολλὴ ἀπορία ἦν· οὐδὲ ἐν τοῖς τῶν φαρμάκων κιβωτίοις ἐνῆν οὐδὲν ἄλλο εἰ μὴ μοτώματα μόνον καὶ τοῖς τραυματισθεῖσι καταπλάσματα. Τὸ μὲν οὖν πλῆθος τῶν Βρεταννῶν νοσῆσαν ἤδη ἐτελεύτα· οἱ δὲ καὶ διαπεφευγότες τὴν νοσὸν ἠθύμησάν τε καὶ ἀνελπίστως ἔσχον, καὶ τοσοῦτον ἀπέσχον τοῦ τῇ προσηκούσῃ τῷ ἡμέτερῳ γένει ἀλκῇ χρῆσθαι, ὥστε ἀραχάνῳ τινὶ ἀπαθείᾳ Ἀσιατογενῶν μᾶλλον ἐμπεσόντας τὸ μέλλον προσδέχεσθαι.

H. M. Dymoch. Juin 1865.

4° problème de mathématiques.

La somme des produits, pris trois à trois (comme dans les combinaisons), des n premiers nombres naturels, est $\left(\frac{n(n+1)}{1.2}\right)^2 \times \frac{(n-1)(n-2)}{1.2}$.

Soit S la somme.

$$S = 1.2.3 + 1.2.4 + 1.2.5 + \ldots + 1.3.4 + 1.3.5 + \ldots + 2.3.4 + 2.3.5. + \ldots$$
$$+ (n-2)(n-1)n$$
$$= \frac{1}{3}\Big\{1.2\Big[1+2+3+\ldots+n-(1+2)\Big] + 1.3\Big[1+2+3+\ldots+n-(1+3)\Big]$$
$$+ 2.3\Big[1+2+3+\ldots+n-(2+3)\Big] + \ldots$$
$$+ n(n-1)\Big[1+2+3+\ldots+n-\Big(n+(n-1)\Big)\Big]\Big\}$$
$$= \frac{1}{3}\Big\{(1+2+3+\ldots+n)\Big[1.2+1.3+2.3+\ldots+(n-1)n\Big]$$
$$-\Big[1.2(1+2)+1.3(1+3)+2.3(2+3)+\ldots+(n-1)n\Big(n+(n-1)\Big)\Big]\Big\}$$
$$= \frac{1}{3}\Big\{\frac{n(n-1)}{1.2}\Big[\frac{1[1+2+3+\ldots+(n-1)]}{2}\Big]$$
$$+ \frac{n(n-1)}{1.2}\Big[\frac{2[1+2+3+\ldots+n-2)]+\ldots+n(1+2+3+\ldots+n-n)}{2}\Big]\Big\}$$
$$- \frac{1}{3}\Big\{\frac{1.[1.(1+1)+2.(1+2)]+\ldots+n[(1+n)-1.(1+1)]}{2}$$
$$+ \frac{2[1.(2+1)+2.(2+2)+\ldots+n(2+n)]}{2}\Big\}$$
$$= \frac{1}{6}\Big\{\frac{n(n+1)}{1.2}\Big[(1+2+3+\ldots+n)^2-(1^2+2^2+3^2+\ldots+n^2)\Big]$$
$$-\Big[1^2(1+2+3+\ldots+n)+2^2(1+2+3+\ldots+n)+\ldots\ldots$$
$$+ n^2(1+2+3+\ldots+n)+1(1^2+2^2+\ldots+n^2)$$
$$+ 2(1^2+2^2+\ldots+n^2)-2(1^3+2^3+\ldots+n^3)\Big]\Big\}$$
$$= \frac{1}{6}\Big\{\Big(\frac{n(n+1)}{1.2}\Big)\Big[\Big(\frac{n(n+1)^2}{1.2}-\frac{n(n+1)(2n+1)}{1.2.3}\Big]$$
$$-\Big[2\Big(\frac{n(n+1)}{1.2}\Big)\Big(\frac{n(n+1)(2n+1)}{1.2.3}\Big)-2\Big(\frac{n(n+1)^2}{1.2}\Big)\Big]\Big\}$$
$$= \frac{1}{6}\Big\{\Big[\frac{n(n+1)^2}{1.2}\Big(\frac{n(n+1)}{1.2}-\frac{2n+1}{3}\Big)-2\Big(\frac{2n+1}{3}\Big)+2\Big]\Big\}$$
$$= \frac{1}{6}\Big(\frac{n(n+1)}{1.2}\Big)^2\Big(\frac{3n^2-9n+6}{1.2.3}\Big)$$
$$= \Big(\frac{n(n+1)}{1.2}\Big)^2\frac{(n-1)(n-2)}{1.2}$$

J. S. Chamberlain. Décembre 1862.

ECOLE D'ETON.

Nous n'avons pu nous procurer aucun devoir récent appartenant à la sixième

(classe supérieure) d'Eton. Ceux que nous allons transcrire ont été faits par des élèves de la cinquième supérieure, dans la troisième division de l'établissement[1].

1° NARRATION EN PROSE LATINE.

LA FAMINE EN IRLANDE.

Anno Domini millesimo octingentesimo quadragesimo quinto, in agris Hiberniæ iis qui tuberibus colendis dabantur, apparebant indicia perdituræ eam messem tabis. Erat enim primo in foliis macula quædam arida, nigra; tum, in radices versa, tuberem vixdum ovo majorem corripuit et brevi devorabat : ita ut quæ vere foliis et segete floruerant jugera, æstate arida et sterilia evaderent. Quæ quidem pestis tuberum famem horribilem intulit Hibernicis, iis præsertim qui ardua et humida montium colebant, inter avia et saxis impedita. Namque antea nec urbe nec foro opus fuerat, suam quoque messem tuberum ad ipsas fores tugurii metente, lac suum paucis e bobus mulgente.

Itaque his, quia naturæ datam copiam oleris ac grani neglexerant, uni tantum segeti confisi, gravissimum periculum aderat.

Quæ quum intelligerent ii qui rempublicam procurabant, visum est copiam importare frumenti cujusdam novi, potius quam usitatum victum congerere : metuebant enim ne triticum coemendo solita commercia spe lucri sublata exstinguerent.

Igitur ad hoc novum, quod vocatur *indicum*, comportandum missæ sunt aliquot naves onerariæ; ad distribuendum adhibitæ sunt e nostra classe bellicæ : et primo perosi novum cibum, postea multum adjuvabantur Hiberni. Quod ut emere possent homines pauperrimi, data pecunia laborantibus. Ut vero hanc mercedem a populo datam acciperent, certatim confluxerunt ad opera publica non modo pauperes, verum etiam ii qui nulla inopia laborabant, quum agricolæ linquerent agros, tabernas opifices.

Quum vero satis constaret male erogari pecuniam, negligi labores utiles, populum fieri in dies pauperiorem, decrevit senatus ut egenis et infirmis daretur gratis pecunia, ceteris dimissis.

Nec prius famem vicerunt, quam multa rusticorum millia mortem obiissent, plures in Americam migravissent, Anglos perosi et progeniem daturi vitiosiorem.

WILSON. Mars 1867.

2° VERS LATINS.

LE SONGE DE DANTE.

(D'après une traduction de la *Vita Nuova*.)

Dejecto vultu, frustra de morte querenti
Ecce adstat mulier; mea quam formidine tanta

[1] Pour l'intelligence de cette double désignation, voir ci-dessus la page 92.

Lumina moverunt, confusaque murmura, ut altos
Cum lacrymis gemitus de pectore duxerit. Hujus
Fletibus assiduis motæ, vel amore benigno,
Successere toris aliæ. «Nunc excute somnos,»
Hæc ait; illa : «Premunt oculos quæ monstra jacentis?»
His simul auditis, sensus rediere; vocavi
Flebiliter dominam : creber delusit hiantem
Singultus, pressitque sonos inceptaque verba.
Nec vaga dejeci, quanquam pudor ora subibat,
Lumina; sed vultus faciesque simillima Morti
Terruit adstantes. Aliæ dixere : «Feramus
Dulcia turbato solatia.» Tum mihi quædam:
«Quæ placidos adeo somnos turbavit imago?»
Huic ego, tristitiam blando sermone levanti :
«Omnia quæ vidi referam : date vocibus aures.
Quam breve Di spatium vitæ mortalibus addunt!
Quam temere ante diem sternit mors falce caducos!»
Talia versabam; sed, qui regit omne, Cupido,
Consilium, subito leni mea corda susurro
Terruit, haud reputata prius mala voce recludens:
«Et dominam manet atra tuam Libitina!» Per aures
Horrisonus strepuit sermo; si forte rediret
Pax, oculos clausi; ratioque animusque reliquit
Corpoream molem; partes se misit in omnes
Mens vaga; femineæ formæ, per inane volantes,
«Te quoque fata manent,» — «Et tu moriere,» fremebant.
Insolitos exinde locos mihi visus inire,
Turba puellaris vicos ubi crine soluto
Per medios currebat, uti trieterica Bacchi
Quæ celebrant : oculi pavido terrore micantes,
Oraque vel fortem movissent pallida mentem.
Interea, nigro se condere visus amictu
Phœbus, et a certo discedere sidera tractu;
In medio cursu volucres cecidere; sub ipsis
Contremuit pedibus tellus; juga cœpta moveri.
Hæc mihi miranti, quidam de gutture rauco
Edidit has voces : «Num te nova fama fefellit?
Atra tuam, nuper forma specieque decoram,
Mors habet.» His dictis vultum suffusa rigavit
Lacryma, respiciensque polum, cœlestia vidi
Agmina, voce Dei justas celebrantia laudes.
Hic Amor : «In lucem tandem fas omnia prodi;

Cerne tuam.» Tum vana pedes mihi rexit imago,
Ostenditque meam, spoliatam lumine; cujus
Adstantes capiti, famulæ velamine puro
Velabant faciem; recubantis in ore sedebat
Tanta quies, ut visa loqui mihi : «Pace quiesco.»
Hæc reputans, lacrymas pressi, nimiumque dolorem
Continui : «Quoniam, dixi, mea vivere tecum
Constituit, te, Mors, posthac venerabor amicam;
Te faciam magni; mihi tu comes alma, laborum
Tu solamen eris; nulla formidine turbor;
Non odiis stimulor; venientem cernere vellem
Te, quasi jam moriturus; adi, te spiritus optat.»
Talibus effusis, retro vestigia verti,
Et, superum sedes dum suspicor : «Ille beatus,
Cui tuus aspirat vultus, pulcherrima,» dixi.
Hæc ego dum fundo, somnos pepulistis, amicæ.

RAWLINS.

MONSEIGNEUR AFFRE.

«Beati pacifici.»

Cur tacet ac mulcet mutata Lutetia vicos?
  Cur cœtus absunt? Cur rota nulla sonat?
Aspice qua spatio trivium se pandit aperto :
  Ecquid ibi currus quod vetet ire vides?
Namque vias claudit triplici munimine vallum :
  Nec tela aut vultus torva minantis abest.
«Ah misera urbs, ductusque Remo vetus auspice murus!
  Ah propria tellus non satianda nece!
Nescio quæ, Galli amentes, vos cogit Erinnys
  Humida ab hesterna rursus in arma nece.
Non satis est regem tectis pepulisse paternis?
  Principibus vestris bella movere decet?»
Talia sub sacris mussat penetralibus Affer,
  Marmora ut apposito presserat alba genu.
Ille Parisiaci decus et pia gloria fani,
  Pastor commissi præsidiumque gregis.
At timidam nimium tenuerunt pectora mentem,
  Cedere consueti, non dare jussa, viri.
«Heu! quid ego imbellis contra tot millia possem?
  Respicietve ira turba ciente mitram?»
Sacra capit mœrens, panemque et pocula labris
  Admovet : inde acri cor pietate tumet.

Namque (fide majus) qui nuper tela, tumultus
  Horruerat, gestit Martis inire locum.
«Stat parvi mea vita,» iterumque iterumque sacerdos;
  Nec ducis a cœpto vertere jussa valent.
Aptat pontificis gestamina lanea fronti.
  Veste sacra fretus proxima valla petit.
Ante pedem, pacem quæ monstret, buxea virga
  Fertur : in obstantes prosilit ille plagas.
«Quo tandem ruitis? clamat, quin ponite ferrum?
  Anne ipsum vultis sede movere Deum?»
Dixit : at auditur liquido lapsum aere telum.
  Plebs videt, et falli fœdera Marte putat.
Stringuntur gladii, strepit aere multa sagitta.
  Qui suasit pacem Marte furente perit.

WILSON. Mars 1867.

ÉCOLE DE CHELTENHAM.

Les devoirs suivants sont des travaux couronnés et récompensés en 1865 par les prix de l'école[1]. Ils ont été imprimés par les soins de l'administration.

1° NARRATION LATINE.

HISTOIRE DE L'ANNÉE DERNIÈRE.

«Ipsa quoque assiduo labuntur tempora motu.»
(OVIDE, *Met.* XV.)

1. De Angliæ rebus civilibus nihil dicendum est, cui quam beatissima per totum annum omnia ex omni parte fuerunt. Senatus, qui, ut fit, multa dixit, nihil dignum quod memoretur egit. Albertus genuit filium, qui (Di faciant diu absit hora) hujus civitatis imperium olim forsan adepturus est. Hic quum avo, quem adhuc dolemus, tum ipsa Victoria non indignus evadat! Per Britanniam igitur, ut fit, lætitia : magnus tamen inter lætitiam dolor. Castellum enim aquæ subito diruptum se in Sheffieldiæ agros effudit. Inde secuta res adeo calamitosa, ut simile nemo unquam viderit, nemo mente unquam conceperit, nemo denique verbis posset exsequi. Homines pæne innumeri inter medios noctis somnos in subitum funus immersi. Una aquarum diluvies omne hausit tectum, omne templum delevit. Scilicet incuria quam turpissima in causa fuit, cur hic tanta clades tamque inexspectata accideret.

[1] Sur les conditions des compositions des prix, voir la page 143.

2. Nunc autem ad peregrinas gentes quam celerrime vertendum est. Initium anni bellum inter Danenses Germanosque nondum susceptum vidit. Prid. kal. jan. MDCCCLXIII, Austenburgiæ princeps in Kielam accipitur. Danenses, Anglorum admonitus secuti, locum quem servare neque poterant, neque debebant, reliquerant. Qui, nisi se hostibus vincendis sufficere credidissent, Schlesvicia, ut fas erat, relicta, modicis potentiorum jussis obtemperassent. Mox bellum a Borussis Austriacisque indictum. Post pauca neque eadem sane magna prœlia, Danenses, deserta Danneska, se in Duppelam recipere. Huic hostes obsidionem inferre. Danenses, ut virtute præstabant, ita quum disciplina tum copia militum hostibus erant inferiores. Qui igitur duos menses operibus cinctam, a. d. XIV kal. maii, Duppelam in ditionem redegerunt.

3. At a. d. VIII kal. apr. Europæ gentes de adjuvandis Danensibus concilia vocaverant. Scilicet Anglia quidem non noluisset in Borussos atque Austriacos arma suscipere, nisi quum Russia tum Gallia auxilium negavissent. Nostræ enim civitati Russi irascebantur, quippe quos Russelus in Poloniam quam sceleratissime multa facinora agentes culpasset. Neque minus Gallia, quod Victoria Napoleoni omnes, quæ in Europa, gentes convocanti, morem non gesserat, stomachabatur. Dein Patres : «Cur Anglis in pericula ruendum sit, Gallis et Russis, quos non minus Danensium rebus succurrere oporteat, prœlium vitantibus? Quid enim referre Danenses Angliam, ut ipsis cognatam, exprobrare? Germanos haud minus firmis procul dubio vinculis, quam ipsos Danenses, Anglis esse conjunctos.»

4. Interim induciæ; mox concilio a. d. VII kal. jul. dissoluto, bellum aucto furore renovari. Dein Borussi Alsenensia freta trajicere, insulam ipsam vix oppugnantibus hostibus subigere. Danenses : «Actum esse de se. Anglorum, non sua, culpa pessundatam esse suam rem. Cur in hostes quum numero tum peritia validiores amplius prœliarentur?» Itaque Schlesviciam, Holsteiniam, Lauenopolim hostibus tradunt, quibus quid eventurum sit adhuc in dubio versatur.

5. Austria procul dubio in hac re Borussiæ voluntati est obnoxia. Hungaria interim se quam contumacissimam præbere, Austriacorumque imperium detrectare; quibus quis dubitabit quin peregrinum quæsivisse auxilium ad interna pericula discutienda parum utile evenerit? Certe Austria non potest quin in varias partes mox dividatur, nisi princeps, cujus haud incapax videtur, summa clementia ac liberalitate hominum animos conciliarit. Undique enim regnat ira, discordia, tumultus. Tota gens quum occultis tum apertis contentionibus divellitur.

6. Nunc autem Russicæ res mihi exponendæ restant, quæ civitas haud multum abest ut vulnera in Taurica Chersoneso accepta sanasse videatur. Poloniam jam debellatam omnes credunt. Illi civitati plurima virtus inutilis evenit; nam omnes Europæ gentes se quum timidiores tum segniores præbuerunt, quam ut debitum auxilium afferrent. Quin etiam barbari qui circum Caucasum vivunt vires jam demum videntur amisisse.

7. Jam vero pauca de aliis Europæ gentibus proferre liceat. Per Græciam regnat tumultus, deest ordo, populus undique conturbatur. Ioniæ insulæ Georgio regi in imperium concessæ. Hispania ad inutile bellum gerendum ultro se suosque parabat. Misit enim in Peruviam, tanquam suæ obnoxiam voluntati, legatum. Hujus jussa, ut

decet, Peruviani spernunt; non autem sine magna Hispani navarchi qui illuc tum appulerat indignatione. Idem dein Chincanas occupat insulas. Quas Hispani patres, quum hoc facinus audivissent, ut suo jussu raptas esse negant, ita, quod incredibilis est iniquitatis, Peruvianis reddere recusant. Undique per Peruviam ira, furor, indignatio: populus summæ dimicationi se procingunt.

8. In Italiam oculos vertenti nihil dignius, quod referatur, videtur, quam Florentiam Augustæ Taurinorum vice caput totius gentis constitutam esse. Romæ apud proceres terror, ipsius quidem Pontificis mentem pavor agitare. Garibaldius in Angliam triumphali pompa est acceptus. Hunc dum ab urbibus ad urbes vagabatur, plausus, laus, honor undique excipere. Et quis tantis honoribus dignior, quam heros ille qui, cum paucis, qui vexillum secuti sunt, militibus, totam Italiam liberavit? Neque ille sane exspectatis præmiis hos tantos perpeti labores ausus est, sed amore solum Italiæ compulsus. Semper enim honores adeo evitavit, ut publica munera capessere semper noluerit, finitisque bellis, in Capreram, titulis rejectis, semper regressus sit.

9. Nunc ad colonias nostras vertendum est. Omnia in Canadia ex sententia composuimus. Quin etiam ex Ashantæanis, qui Africum ad littus vivunt, victoria fuit reportata. Gentem autem illam e contraria regione terræ positam, quos scilicet ἀντίποδας vocamus, in ditionem nondum omnino redegimus. India nisi parvo quodam bello et illo mox ad exitum perducto, vix fuit turbata. Nihil aliud, quod sciam, inter gentes, quæ nostra sub ditione versantur, verbis dignum evenit. Interna inter Seras bella composita tandem quiescunt. Quæ terra, victoriis nostris timore perculsa, amicam adhuc se nobis præbuit. Inter nos tamen et Japonenses, qui erga nos quam insignissima semper perfidia fuerunt, discordia. Oppugnata tamen Sagotsuma, Satsumæ principem manus jam dedisse accepimus.

10. Maximis autem contentionibus turbatur America. Illic frater fratris, pater filii, filius patris cæde madet. Per Conjuratorum patriam omnia prata, omnia arva, omnis domus vastata, dum incolæ miserrimi, ut Burkii verbis utar, ardentibus e pagis fugientes alii obtruncantur, alii, nulla dignitatis, nulla denique sexus aut ætatis ratione habita, patres liberis, viri uxoribus avulsi, medio equitum turbine inter stimulos agentium in terram hostilem undique servi rapiuntur. Nec tamen usque saltem ad finem anni fortunæ trutina in alterutram partem propensa est. Fœderati, Lincolnio in summam rerum iterum sublato, se spem intactam servare orbem certiorem fecerunt. Neque Conjuratis virtus plusquam heroica in malam rem videtur abiisse. Scilicet Lincolnius illud pro certo habet se, donec saltem Davisius in privata munera discesserit, pacem ab hostibus vix impetraturum fore. Nemo quidem dubitat quin bellum incredibili sævitia exarsurum sit. Undique enim frumentum, belli munimenta, legiones, copiæ comparantur; undique omnia curantur ne forte dubiis variisque consiliis agendi spatium consumatur. Crebræ in dies, quarum quæque, nisi tantum sæviret bellum, memoratu digna esset, dimicationes. Quin etiam utraque nunc factio (quod quidem Conjurati semper faciebant) milites, quicunque se bellicæ artis peritissimos præbuerint, in summa militiæ officia promovet. Ut autem quædam imperatorum exempla proferam, Leius procul dubio omnes jampridem fama excellit. Cujus tamen nomen nihil obstat

quin Shermannus, qui certe quum virtutis tum peritiæ est insignissimæ, obscuraturus sit. Grantio sua pertinacia profuit. Beauregardium olim tantam famam adeptum, nunc numerosioribus hostibus imparem videmus. Restat hic ut Butlerium ob execrandissimam in Conjuratos crudelitatem quam gravissime culpem.

11. Magnam etsi classem nunquam instruxerunt, tamen Conjurati navibus prædatoriis usi, Fœderatis damno haud sane levi fuerunt. Ex autem *Alabama Kearsage* victoriam prope a Cheropoli tandem reportavit. Perfidia Fœderatorum quam turpissima *Florida* in malam rem abiit. Quæ sane navis, majoribus copiis tanta tamque turpi fraude usis non potuit quin cederet. Scilicet hoc magis maculandæ famæ quam augendæ potestati Fœderatorum profuit.

12. Nihil aliud, quod in bellum actum est, memoratu dignius videtur quam Shermannum imprimis Atlantam, postea Savannam cepisse, nequidquam oppugnante Hoodio. Post hanc tantam tamque inexspectatam felicitatem Fœderati, ut fit, superbia tumidi, Angliam exprobrare, in Canadiam minas injicere. Vox tamen et præterea nihil omnia hæc evaserunt. De rebus civilibus nihil memoratu dignius est quam Clellanidis amicorum conatus ea inutilitate evasisse, ut Lincolnius, pæne nullo contradicente, summæ rerum iterum præpositus sit. Qui dixit «se expertum scire quam grave esset hoc quod iterum accepisset onus. Se reipublicæ administrandæ bellique gerendi rationem, quam adhuc servavisset nunc etiam servaturum esse. Neque enim dubitare quin mox impositurus esset finem huic contentioni. Conjuratos, pæne jam viribus effetos, non posse quin mox victos se dedituri essent.» Davisius contra: «Suas se vires adhuc intactas servare. Fœderatos procul dubio haud amplius ea dementia fore, ut irritis conatibus novos exercitus ultro absumerent.» Hoc igitur bellum (quod Di vetent) utraque factio in futuros annos diu videtur productura.

T. S. Goodlake.

2° VERS ANGLAIS.

FLORENCE.

«Another Athens shall arise,
And to remoter time
Bequeath, like sunset to the skies,
The splendour of its prime;
And leave, if nought so bright may live,
All earth can take, or heaven can give.»

Shelley.

The glorious light of Liberty had died
Around the old Tarpeian's angry brow;
The stream of thought, that erst within its tide
Had mirror'd heaven and earth, was stagnant now;
And, like a load of darkness, Tyranny
Buried the land, and hid the glorious sky.

Long silent years! — and still the gloomy dream
  Lay on the world as dead and dark as ever.
Long years of night! — and every heavenly beam
  Died on the clouds that Heaven alone could sever;
The world's great human heart beat faint and low
Beneath that spell a thousand years ago.

Yet see the dawn! adown the steep of night
  See radiant forms their path of splendour winging!
The Apennines flash out beneath their flight
  From peak to peak a stream of glory flinging;
And lo! a faëry city on the plain
Throws wide its gates to Freedom and her train.

O Florence, of all cities loveliest,
  Queen lily[1] in a blooming Paradise,
How sweetly cradled in thy bowery nest
  Of green enfolding hills and azure skies
Sleep'st thou! thy breath around the orange bowers
Stirs not the gleaming leaves and odorous flowers.

How lovely, when the crimson blush of dawn
  Steals softly down the glowing Apennines,
And golden-gleaming mists are slowly drawn
  From stair to stair along the laughing vines,
Till flashing dome, and obelisk, and spire
Start up like flames of sacrificial fire!

But loveliest, when the breathless midnight keeps
  A stillness deep as death, and on thy towers
All silently the faëry moonlight sleeps;
  And, peering through a maze of leaves and flowers,
Full many a golden star on Arno's breast
Lies still and dreaming in unruffled rest.

Science and Art upon thy glorious prime
  Dawned radiant, wakened by the fostering hand
Of him whose name shall live to endless time[2];
  And peace and laughing plenty filled the land,
And many a shining argosy for thee
Spread sunny wings upon the purple sea.

[1] *Fleur de lis*, the arms of Florence. — [2] Lorenzo de Medici.

And awful Nature dimly did disclose
  A glimmer of her thoughts to sons of thine,
And Genius' heaven-aspiring flame arose,
  While through the night of Europe thou didst shine,
Calm as a beacon-tower upon the deep,
Amid tempestuous waves that know not sleep.

Ravenna holds a tomb, her best possession,
  By fickle Florence vainly coveted,
A poet's [1] sepulchre, whose worst transgression
  Was truth and justice; and for these he fled,
From all he loved, to exile, nevermore
To find a refuge on his native shore.

His was a glorious spirit, swift and bold,
  And passionate as stormy billows hurl'd
In thunder on the shore; and he did hold
  Most awful commune with the spirit-world,
All sweetly interfused with memories
Of one he loved — of one in Paradise [2].

Until in him ten silent centuries
  Burst forth at length in sudden melody,
And, like the prophet swan, that, e'er he dies,
  Floods all the air and fills the listening sky,
Expired in music that shall echo long,
A mystic, wild, unfathomable song.

It ceased, and there was silence, — sweetly broken
  By Zion's poet [3], one whose life and thought
Were love, and only love — a want unspoken
  Until the day he found the thing he sought;
But she looked coldly on him, as a star
Shines on the heaving ocean from afar.

Yet in the dungeon-darkness and despair
  Her memory was his lamp, till once again
He felt the pulses of the midnight air
  Waft dewy freshness o'er his fevered brain
By Arno's starry stream; and still it bore
The old mysterious music — Leonore.

[1] Dante. — [2] Beatrice. — [3] Tasso.

Hail, mother age of many a child of song!
  Petrarch, the bay-crowned, and Boccaccio,
Whom waking echo answered from among
  The hills of Albion[1]; and Angelo
Who taught the silent marble to express
Unutterable thoughts of loveliness.

And one[2], whose tonsured head the poet's wreath
  Decked not, but oft before his prophet eye
Dread forms of War and Pestilence and Death
  Arose, and from his lips a warning cry
Rang through the haunts of Vice: «The heavens are rent;
The scourge of God descends. Repent! Repent!»

There was a roar of voices in the square,
  And pattering footfalls like a summer storm,
And faces gleaming in the fiery glare
  That shone upon a dark majestic form
Beneath a gibbet; gone his priestly dress,
Lo! he awaits the robe of righteousness.

And hush! he speaks: «Ay! vaunt your power to sever
  A soul from God's poor toiling Church below,
But from the Church triumphant — never, never!»
  And o'er his pallid face there came a glow
Of heavenly glory, and his piercing eye
Flashed forth a light, the light of victory.

O solemn bell[3], that in eternal gloom
  Hangest between the silent earth and sky,
Dreaming of death and things beyond the tomb,
  Roll forth the mystic voice of prophecy!
Speak thou, for he is hush'd! — Thy prophet, Lord,
In death is hush'd, yet deathless lives the word.

But you, ye Alpine guardians of the land,
  Ye giant crags and dizzy precipices!
Why hurled ye not the weak barbarian band
  Down, down into your deep and dread abysses
In snow and thunder? — Felt ye then a will
Greater than yours, that held you awed and still?

[1] Chaucer, Dryden, and others, borrowed much from Boccaccio.

[2] Savonarola.

[3] Bell of the campanile.

What time your cloud-pavilioned passes rang
  With dissonant cries, and all the wolfish train,
With myriad flash of arms, and tramp, and clang,
  Streamed darkly down upon the smiling plain,
Making it all a waste, and Freedom fled,
And left her fairest refuge dark and dead?

Lost city! Galileo's starry light
  Through gathering darkness only shone to die,
And left thee all alone in utter night
  To drain the bitter cup of prophecy:
But all thy years of ruin and decay
Let Lethe's whelming torrent drown for aye.

Lethe! — thy Lethe was a crimson stream!
  Yet once again thou risest fair and free,
And glorious ages dawn, the brightest dream
  That Garibaldi ever wove for thee;
Thy shame is all as though it ne'er had been,
And wide Italia hails thee for her queen.

And soon the mitre-crown, that mockery
  Of Him who had not where to lay his head,
Thy direst curse, the old time honored lie
  Shall cease, and Truth shall blossom from the dead,
Justice and Love recall the golden reign,
And all Italia shall be one again.

O starry pledge of day! that did'st arise
  In beaming brightness, early overclouded,
Now robed again in splendour that defies
  The gloom in which thy glory late was shrouded,
O Florence, come what will, for ever be
Thy pæan or thy death-song — Liberty!

J. H. Bradley.

3° TRADUCTION EN FRANÇAIS.

EXTRAIT DE LA VIE DE MILTON

PAR JOHNSON.

«By the general consent of critics.....
.....undertaken and performed.»

Du consentement général des critiques, c'est à l'écrivain d'un poëme épique qu'est due la palme du génie; car l'épopée exige le concours de toutes les facultés qui sont séparément suffisantes pour produire les œuvres d'un autre genre. La poésie est l'art d'unir le plaisir à la vérité, en appelant l'imagination au secours de la raison. La poésie épique entreprend d'enseigner les vérités les plus importantes par les préceptes les plus agréables, et par conséquent raconte quelque grand événement de la manière la plus intéressante. Il faut que l'histoire fournisse à l'écrivain les rudiments du récit qu'il doit perfectionner et relever par un art plus noble, animer par la force dramatique, et diversifier en jetant un regard sur le passé et sur l'avenir; il faut que la morale lui enseigne les limites exactes et les différentes nuances du vice et de la vertu, de la politique et de la vie pratique; il faut qu'il apprenne les différences de caractère et la tendance des passions simples ou combinées, et il doit emprunter ses images et ses exemples à la physiologie. Pour construire un poëme avec ces matériaux, il faut une imagination capable de peindre la nature et de créer la fiction. Toutefois l'écrivain n'est poëte que lorsqu'il possède parfaitement sa langue, qu'il sait distinguer toutes les finesses de la phrase, toutes les nuances des mots, et qu'il a appris à en harmoniser les différents sons avec toutes les variétés de modulations métriques. Bossu pense que le premier travail du poëte est de trouver une morale que sa fable doit ensuite exposer et démontrer. Ceci paraît avoir été le procédé de Milton seul. La morale des autres poëmes est accidentelle et se déduit comme conséquence; ce n'est que dans ceux de Milton qu'elle est essentielle et intrinsèque. Son but était tout ce qu'il y avait de plus utile et de plus difficile : «justifier les voies de Dieu envers l'homme,» montrer la rationalité de la religion, et la nécessité de l'obéissance à la loi divine. Pour faire comprendre cette morale, il doit y avoir une fable, une narration habilement amenée afin d'exciter la curiosité et de surprendre l'attente (du lecteur). Dans cette partie de son œuvre, il faut avouer que Milton est à la hauteur de tout autre poëte. Il a embrassé, dans son récit de la chute de l'homme, les événements qui la précédèrent et ceux qui devaient la suivre; il a tissé tout le système de la théologie avec tant d'habileté que toutes les parties paraissent nécessaires; et à peine y a-t-il un récit que l'on désirât plus court dans le but d'accélérer la marche de l'action principale.

Le sujet d'un poëme épique est naturellement un événement de grande importance. Celui de Milton n'est pas la destruction d'une cité, la conduite d'une colonie, ou la fondation d'un empire. Son sujet est la destinée des mondes, les révolutions du ciel et de

la terre, la rébellion des êtres créés du premier rang contre le roi suprême, la défaite de leur armée et la punition de leur crime, la création d'une nouvelle race de créatures raisonnables, leur bonheur premier et leur innocence première, leur déchéance de l'immortalité, et leur rétablissement à l'espérance et à la paix.

Il n'y a que les personnes haut placées qui puissent hâter ou retarder les grands événements. En présence de la grandeur du poëme de Milton toute autre grandeur disparaît. Les plus faibles de ses personnages sont les êtres humains les plus élevés et les plus nobles, les premiers parents du genre humain, dont les actions étaient en harmonie avec les éléments, et de la droiture ou de l'égarement de la volonté desquels dépendaient l'état de la nature terrestre et la condition de tous les futurs habitants du globe. Quant aux autres personnages du poëme, les principaux sont d'une telle nature que nous ne pouvons les nommer à la légère. Les autres sont d'un ordre inférieur, «dont le moindre pouvait manier ces éléments et s'armer de la force de toutes leurs régions;» des pouvoirs que le contrôle de la toute-puissance pouvait seul empêcher de ravager la création et de remplir l'immense étendue de l'espace de ruines et de confusion. Développer les motifs et les actions d'êtres si supérieurs (autant que la raison humaine peut les examiner ou que l'imagination humaine peut les représenter), telle est la tâche que ce grand poëte a entreprise et accomplie.

A. R. Smith.

4° TRADUCTION EN ALLEMAND.

MORT DU GÉNÉRAL DAMREMONT.

(Extrait de l'*Histoire de l'Europe* d'Alison.)

Kurz nachher ereignete sich ein trauriger Vorfall, welcher, ohne den Fortgang der Belagerung zu hindern, die Soldaten mit dem tiefsten Schmerz erfüllte. General Damremont, welcher sich, vom Beginne der Belagerung an, wie der gemeinste Grenadier den Gefahren ausgesetzt, hatte, von seinem Generalstab umgeben, zum Zwecke der Recognoscirung, seine Stellung auf einer Anhöhe von Coudiat-Ali eingenommen, um den Angriffscolonnen die entscheidenden Befehle zu ertheilen, als er von einer Ricochet-Kugel, die von einem nahen Felsen abprallte, in die Brust getroffen wurde. Er fiel und verschied in demselben Augenblicke, wie Turenne, auf dem Felde der Ehre, und am Vorabend des Sieges. Dieses traurige Ereigniss störte nicht einen Augenblick den Fortschritt der Belagerung. General Vallée übernahm den Oberbefehl und zeigte sich des in ihn gesetzten Vertrauens würdig. Der folgende Tag war ein Freitag, und einer alten Prophezeihung zufolge sollte ein Freitag der muselmännischen Herrschaft in Afrika verderblich sein. Das Zeichen zum Angriff wurde Morgens um sieben Uhr gegeben, und die Truppen, welche in drei Colonnen getheilt waren, rückten unter dem Befehl des Generals Lamoricière und des Obersten Combes und Corbin zum Angriff vor. Mit athemloser Ungeduld sahen die nicht am Kampfe betheiligten Truppen von den Höhen von

Mansoura und Coudiat-Ali den Colonnen zu, welche im Sturm und unter dem Wirbeln der Trommeln, dem Schmettern der Trompeten und dem Zuruf der ganzen Armee zu den Breschen liefen. Lamoricière erreichte dann, durch eine schnelle Bewegung, ohne grosse Schwierigkeit, die Höhe der Brêsche, aber da, wie in andern türkischen Festungen, fing eigentlich erst die wahre Schwierigkeit des Kampfes an. Der türkische Säbel bestand einen verzweifelten Kampf gegen das europäische Bajonett. Von jedem Dache, aus jedem Fenster ergoss sich ein Kugelregen, und nur nach längerem Hin-und Herwogen des Kampfes, im hitzigen Handgemenge, konnten die Angreifer ihren Posten in dem Hohlweg, welchen sie so tapfer erobert hatten, behaupten. An der Spitze der Angriffscolonnen sah man Offiziere des höchsten Ranges. Der Oberst Seriguay wurde an der Spitze seines Bataillons getödtet. Die Generale Perreguay und Lamoricière und der Oberst Combes wurden schwer verwundet. Mitten in diesem Tumult wurde eine Mine, und mit derselben eine grosse Anzahl der Angreifer, so wie auch der Vertheidiger, in die Luft gesprengt. Aber Verstärkungen rückten rasch nach, ein ununterbrochener Strom von Bewaffneten erstieg die Breschen, und endlich wich der standhafte Muth der Araber der heldenmüthigen Unerschrockenheit der Franzosen. Nach und nach wurden die Belagerten zurückgedrängt; ein Haus nach dem andern, eine Strasse nach der andern, ein Bollwerk nach dem andern wurde allmählig erobert, und endlich wurde die bewaffnete Menge, nachdem sie bis zum äussersten Ende der Stadt zurückgedrängt worden war, über die Wälle getrieben und eine fürchterliche Menschenlawine wälzte sich über die Felsen, welche die Befestigung der Südseite der Stadt bildeten. Constantina wurde eingenommen, und die französische Macht in Algier befestigt. Von dem Gipfel eines benachbarten Hügels sah der Sultan Achmet, mit Thränen in den Augen, die Einnahme seiner Hauptstadt, den Untergang seiner Macht. Da lenkte er sein Pferd um, und verschwand in der menschenleeren Wüste.

H. H. Stewart.

FIN.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

LETTRE À M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE 1

PREMIÈRE PARTIE. — ANGLETERRE.

INTRODUCTION. — DIFFÉRENTES CLASSES D'ÉTABLISSEMENTS D'INSTRUCTION SECONDAIRE. 1

PREMIÈRE SECTION. — ÉCOLES ANCIENNES.

CHAPITRE Ier. — FONDATION ET DOTATION DES ÉCOLES ANCIENNES 5
Écoles de grammaire de Winchester, d'Eton, de Westminster, d'Harrow, de Rugby, de Merchant-Taylors et de Saint-Paul 6
II. — GOUVERNEMENT DES ÉCOLES PUBLIQUES; LEUR SURVEILLANCE 9
Les membres d'un collége 10
Visiteurs et examinateurs 13
III. — ORGANISATION DES ÉCOLES PUBLIQUES; PENSIONNATS 14
Les *maisons* et les *tuteurs* 15
Liberté des élèves anglais 18
IV. — LES JEUX ATHLÉTIQUES 20
Leurs effets sur les études 22
V. — ORGANISATION FINANCIÈRE DES PENSIONS; CHARGES IMPOSÉES AUX FAMILLES 26
Revenu d'un professeur d'Eton 30
VI. — LES BOURSIERS 33
Recrutement des boursiers 36
VII. — DISCIPLINE 38
Anecdote de John Colet 40
Le fouet à la Chartreuse 42
VIII. — SYSTÈME MONITORIAL 44
L'esprit public dans les écoles 47
IX. — SERVICE DOMESTIQUE PAR LES ÉLÈVES (*FAGGING*) 49
Déposition d'un élève d'Eton 50
Déposition du principal de Westminster 55
Origine du *fagging* 56
Raisons pédagogiques en sa faveur 57
X. — LES PRINCIPAUX ET LES PROFESSEURS 60
Règlement de l'école des Négociants-Tailleurs 62

Pages.
Travail journalier d'un professeur 64
Émoluments du principal d'Harrow 65
Émoluments des principaux et professeurs d'autres établissements 67
CHAPITRE XI. — SYSTÈME D'ÉTUDES. — MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT 68
§ 1. Études classiques 68
Opinion de M. Gladstone 72
§ 2. Langues vivantes 74
Déposition du principal d'Eton 74
§ 3. Histoire et géographie 77
§ 4. Études scientifiques 78
§ 5. Musique et dessin 80
Déposition du principal de Shrewsbury 82
Art department (division des arts) 84
Déposition de sir Ch. Lyell 85
XII. — MODE D'ENSEIGNEMENT. — DIVISION DES ÉLÈVES EN CLASSES 87
§ 1. Système de Westminster 88
§ 2. Système d'Harrow 89
§ 3. Système de Rugby 90
§ 4. Système d'Eton 91
XIII. — MODES DE PROMOTION 95
§ 1. Promotion en masse 95
§ 2. Promotion par capacité 97
§ 3. Promotion mixte 97
XIV. — MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. — LETTRES 101
§ 1. Devoirs 101
§ 2. Explication 104
§ 3. Récitation 108
§ 4. Langues vivantes 109
§ 5. Histoire et géographie 110
XV. — MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT. — SCIENCES 113
Le travail individuel 115
Vénération pour le texte d'Euclide 116
Méthode d'enseignement de la géométrie 119
XVI. — RÉPARTITION DES ÉTUDES ENTRE LES DIVERSES CLASSES 122
Matières vues dans le cours d'une année. — École d'Eton. 132
École de Winchester 133
École de Westminster 133
École de la Chartreuse 135
École d'Harrow 136
École de Rugby 137
XVII. — MOYENS D'EXCITATION AU TRAVAIL 139

Pages.
Examens d'admission 139
Caractère spécial de celui de Westminster 141
Concours perpétuel dans les classes 142
Les prix et pensions annuelles (*exhibitions, scholarships*). 143
Prix d'Eton 145
Prix de Rugby 147
CHAPITRE XVIII. — LE SYSTÈME TUTORIAL. — RÉPÉTITIONS 150
Enseignement du *tuteur* à Eton 151
Système tutorial à Harrow 153
Système tutorial à Rugby 154
Système tutorial à Winchester 155
Opinion du docteur Hessey sur ce système 156
XIX. — CERCLES ET JOURNAUX D'ÉLÈVES 158
Extrait du *Tyro*, journal d'Harrow 161
XX. — INSPECTIONS ET VACANCES 165
Exemples de questions d'examen à Harrow 165
XXI. — RÉSULTAT DE L'ÉDUCATION DES ÉCOLES PUBLIQUES 169
Tableau du nombre d'élèves annuellement reçus à certaines écoles publiques et qui les ont quittées 170
Opinions des commissaires de la Reine 173, 177
XXII. — VISITES À DIVERSES ÉCOLES ANCIENNES. — ETON 179
Usage dit *shirking* 187
Dépositions de MM. Balston et Cornish 188
Études des mathématiques 189
Examens dits *trials* et *collections* 191
Étude des sciences physiques 193
Dépositions de lord Clarendon et de sir J. T. Coleridge. 195
XXIII. — HARROW 196
Visites dans les classes 202
Cours d'études à Harrow 205
Les langues modernes à Harrow 207
XXIV. — RUGBY 210
Bourses fondées à Rugby 216
Système de promotion 217
Cercle des études à Rugby 221
Réforme morale inaugurée par le docteur Thomas Arnold. 230
XXV. — LES EXTERNATS DE LONDRES 239
§ 1. École de Saint-Paul 239
§ 2. École des Négociants-Tailleurs 243
XXVI. — LES INTERNATS DE LONDRES 248
§ 1. Westminster 248
§ 2. La Chartreuse 254

Pages.
CHAPITRE XXVII. — UN INTERNAT GRATUIT : CHRIST'S HOSPITAL 258
Cérémonie caractéristique de cette école 260
Organisation des études 261
Visites dans les classes 264
XXVIII. — AUTRES ÉCOLES ANCIENNES, *GRAMMAR SCHOOLS* 267
§ 1. École de grammaire de Leeds 267
§ 2. École de Saint-Pierre, à York 270
§ 3. École de Durham 273

SECONDE SECTION. — ÉCOLES MODERNES.

XXIX. — EXIGENCES DE L'OPINION PUBLIQUE 279
Opinion du professeur Rawlinson, d'Oxford 282
Opinion du docteur Carpenter, de Londres 282
Opinion du professeur Faraday 283
Déposition de sir Charles Lyell 283
XXX. — MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES MODERNES. INTERVENTION DE L'ÉTAT 286
Le Conseil de l'éducation militaire 287
L'académie royale de Woolwich 288
Le collége militaire de Sandhurst 291
L'école navale de Portsmouth 291
Le service civil 292
Le Comité du Conseil privé sur l'éducation 293
Le *Science and Art department* 294
XXXI. — PROGRAMMES DE DIVERSES CORPORATIONS 295
Les examens locaux des universités 295
Programme d'Oxford du second degré 297
Résultats obtenus 299
XXXII. — MAÎTRES ET PROFESSEURS DES ÉCOLES MODERNES. — ASSOCIATION DES INSTITUTEURS. — UNE ÉCOLE PRIVÉE 303
Les écoles privées 304
Le Collége des Précepteurs 306
Ses programmes 308
Le *Holgate Seminary* de York 310
XXXIII. — ESSAIS DE BIFURCATION. — UNE ÉCOLE FONDÉE PAR DES SOCIÉTAIRES : LE COLLÉGE DE MARLBOROUGH 313
L'école de Marlborough 314
Ses programmes 320
Le journal d'élèves le *Marlburian* 323
XXXIV. — SYSTÈME DE BIFURCATION. — UNE ÉCOLE FONDÉE PAR DES ACTIONNAIRES : LE COLLÉGE DE CHELTENHAM 325
Cours d'études à Cheltenham 327

Pages.

CHAPITRE XXXV. — SYSTÈME UNITAIRE (SANS BIFURCATION) : ÉCOLES DE BIRMINGHAM ET DE LIVERPOOL 333
L'école de grammaire d'Édouard VI 334
L'école d'actionnaires d'Edgebaston 335
L'institution royale de Liverpool 337
XXXVI. — BIFURCATION SOCIALE DANS UNE MÊME ÉCOLE : L'INSTITUT ET LE COLLÉGE DE LIVERPOOL 343
Le *Liverpool College* 347
Allocution du comte d'Harrowby 348
XXXVII. — COURS D'ADULTES 352
Les *unions* et les *associations* 353
Les examens du *Science and Art department* 357
XXXVIII. — LES FACULTÉS OUVRIÈRES 359
§ 1. Manchester 359
§ 2. Leeds 364
XXXIX. — ÉCOLES MODERNES À LONDRES : COLLÉGE DE L'UNIVERSITÉ; COLLÉGE DU ROI; ÉCOLE DE LA CITÉ DE LONDRES 368
Visite à l'école de la Cité de Londres 369
Programmes des heures 374
Les classes de mathématiques 376
L'enseignement de la chimie 377
Nouveau système pour l'enseignement du latin et du grec. 379
XL. — ÉCOLES NORMALES POUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE 382
Intervention de l'État : le Code revisé 382
École normale de la *British and Foreign School Society* .. 386
École normale d'York 387
École normale de Durham 388

SECONDE PARTIE. — ÉCOSSE.

INTRODUCTION. — ORGANISATION ECCLÉSIASTIQUE DE L'ÉCOSSE 391
CHAPITRE Ier. — APERÇU HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN ÉCOSSE 397
II. — LES ÉCOLES PAROISSIALES 404
Statistique des écoles paroissiales (*note*) 405
Nature de l'instruction qu'elles donnent 406
Effet du Code revisé en Écosse 409
Témoignages divers devant la Commission d'Enquête sur l'instruction publique en Écosse 410
Résultats obtenus 411
Éducation en commun des enfants des deux sexes 412
III. — RÉGIME FINANCIER DES ÉCOLES PAROISSIALES 416
Legs et donations 416

Pages.
Legs Milne et Dick 417
Statistique des étudiants ayant passé directement de l'école paroissiale à l'Université (*note*) 418
CHAPITRE IV. — INFLUENCE DES DONATIONS SUR L'INSTRUCTION PAROISSIALE 420
Programme pour les candidats au bénéfice du legs Dick. 421
L'enseignement paroissial est une carrière provisoire... 426
Effet sur la population de l'Écosse (*note*) 428
V. — ÉCOLES NORMALES 429
École normale de l'Église établie à Glasgow 429
Ecole normale de l'Église libre à Glasgow 431
Dépositions écrites des recteurs des écoles normales d'Édimbourg 432
Polémique au sujet de l'enseignement obligatoire 434
VI. — ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 438
Statistique de l'enseignement secondaire 439
État des *burgh schools* en 1835 440
Différences entre les systèmes anglais et écossais 442
VII. — RÉGIME FINANCIER DES ÉCOLES SECONDAIRES. — ANCIEN SYSTÈME 445
Fait historique relatif à Paisley 446
Tarif de Campbeltown 448
Notions sur Lanark, Dunbar, Peebles, Dunfermline 449
VIII. — RÉGIME FINANCIER DES ÉCOLES SECONDAIRES. — NOUVEAU SYSTÈME 451
Composition des conseils municipaux 453
Régime des écoles de Dundee et d'Arbroath 453
Régime des écoles de Leith et d'Inverness 454
Traitements et tarifs de Greenock 455
Traitements et tarif de Paisley 458
IX. — DOTATIONS EN FAVEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 460
§ 1. Dotation Crichton 461
§ 2. Dotation Mackintosh 462
§ 3. Dotations Bell 463
X. — ORGANISATION INTÉRIEURE 467
§ 1. Système exclusif 467
§ 2. Système mixte restreint 468
Une journée scolaire à Dundee 471
§ 3. Système mixte libre 473
XI. — PROGRAMMES DES COURS 476
Programmes de Greenock 477
Enseignement des langues vivantes 480
Cours complet d'instruction en Écosse 482

Pages.
CHAPITRE XII. — EXAMENS DE FIN D'ANNÉE ET PRIX 483
Spécimen de poésie composée pour la distribution des prix à Cupar 485
Programme d'examen de concours à l'académie d'Ayr .. 486
Prix à Greenock et à Saint-Andrews 488
Principe d'après lequel on distribue les prix 490
XIII. — PROMOTIONS 492
Tendance à faire les promotions par la voie d'examens fréquents 495
XIV. — DISCIPLINE 497
Opinion de M. Laurie 499
Opinion du professeur Pillan 500
XV. — INSPECTIONS ET VISITES 501
Examens locaux universitaires. Opinion du professeur Blackie 502
XVI. — ÉCOLE MUNICIPALE D'ÉDIMBOURG (visitée) 504
Organisation ancienne de cette école 504
Sa réorganisation en 1866 505
Programme des études 508
Travail accompli en 1866-1867 513
Visites aux classes 514
XVII. — ÉCOLE MUNICIPALE DE GLASGOW (visitée) 517
Son organisation administrative 517
Visites dans les classes 518
Enseignement de la physique 520
Vacances 522
XVIII. — ÉCOLE MUNICIPALE D'ABERDEEN (visitée) 523
Bourses et prix 524
Visites dans les classes 525
Travail d'une année 526
Vacances 527
XIX. — AUTRES ÉCOLES MUNICIPALES 529
§ 1. Dumfries 529
§ 2. Montrose 531
§ 3. Perth 533
XX. — ÉCOLES MADRAS 538
§ 1. Saint-Andrews (visitée) 538
Manœuvre curieuse d'ardoises 541
Enseignement des mathématiques 543
§ 2. Cupar-Fife 545
Un pensionnat écossais 547
XXI. — ACADÉMIES. — ÉCOLES FONDÉES PAR DES SOCIÉTAIRES 548

Pages
§ 1. Ayr. 549
Spécimen d'un exercice de *composition* 552
§ 2. Paisley 554
Programme des classes de latin 556
CHAPITRE XXII. — ACADÉMIES. — ÉCOLES FONDÉES PAR DES ACTIONNAIRES 557
§ 1. Inverness 557
Son organisation administrative 559
§ 2. Greenock 562
XXIII. — UNE ÉCOLE ANGLICANE : GLENALMOND 566
Vie scolaire à Glenalmond 568
Examens à Glenalmond 571
XXIV. — UN INTERNAT PRIVÉ : MERCHISTON CASTLE SCHOOL 574
Jeux athlétiques à Merchiston 578

CONCLUSION.

I. — RÉSUMÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LA GRANDE-BRETAGNE 581
II. — EMPRUNTS POSSIBLES À FAIRE 592

APPENDICE.

I. — Opinion d'un professeur d'Eton sur l'organisation de nos lycées en France 609
II. — Opinion d'un professeur d'Harrow sur l'éducation donnée par les écoles publiques d'Angleterre 612
III. — Frais d'éducation :
A Westminster 614
A Rugby 615
IV. — Arguments du docteur Thomas Arnold en faveur du service domestique fait par les élèves 617
V. — Sur l'étude des langues vivantes en Angleterre 618
VI. — Sujets donnés comme matières d'examens, c'est-à-dire en composition, dans divers établissements d'instruction secondaire 619
École d'Harrow 619
École d'Eton 623
École de Durham 626
VII. — Devoirs d'élèves 628
École de Rugby 628
École d'Eton 641
École de Cheltenham 645

1919 10
173

LA634 .D39
De l'enseignement secondaire
Gutmar
3 2044 028 815 1

Date Due

Demco 38-297